

# Systemarbeid i PP-tjenesten

*En evaluering av PP-tjenestens arbeid med LP-modellen*

**Julie K. Nilsen**



Master i pedagogisk psykologisk rådgivning

Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009



---

## Forord

Da går frem lærerike år på Blindern mot slutten. Det har vært en fantastisk tid! Takk til min kjære medstudenter for inspirerende samtaler, kollokvier og kaffepauser.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven har jeg fått bli kjent med skolene og med PP-tjenesten på en helt unik måte. Informantene har gitt meg innsikt i deres ønsker, forventninger, skuffelser, frustrasjoner, og gleder. Jeg har fått innblikk i hvordan skolene og PP-tjenesten oppfatter sin egen- og hverandres rolle, og hvordan de i en stresset og presset hverdag finner tid til hverandre, lytter til hverandre og noen ganger opplever å ikke bli lyttet til og forstått. Denne oppgaven har vist meg at systemarbeid i PP-tjenesten *er* mulig, og at det er et godt verktøy for å knytte tettere bånd mellom PP-tjenesten og skolene.

Takk til alle som har vært med på å gjøre dette mulig! PP-tjenesten som har sluppet meg inn, tatt seg tid, tegnet og forklart. Takk til alle skolene som har lært meg så mye om hva en PP-rådgiver trenger for å gjøre en god jobb, og for at dere har vært så åpne og hjelpsomme. Takk for at jeg fikk litt av deres dyrebare tid!

Takk til Turid Lyngstad, for spennende diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger.

Takk til mine veiledere, Anne-Lise Farstad og Hanne Jahnsen. Dere har utfyllt hverandre på en fantastisk måte, og vært en stor støtte for meg i skriveprosessen. Takk for inspirerende samtaler og verdifull veiledning!

Takk til min kjære samboer for at du har holdt ut med meg denne tiden. Støtten fra deg har vært uvurderlig! Nå kommer jeg endelig hjem!

Julie

Blindern, mai 2009



---

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

SYSTEMARBEID I PP-TJENESTEN.

En evaluering av PP-tjenestens arbeid med LP-modellen

**AV:**

Julie K. NILSEN

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i Pedagogikk.

Pedagogisk- psykologisk rådgivning

**SEMESTER:**

Våren 2009

**STIKKORD:**

Systemarbeid

Evaluering

LP-modellen

---

## 1. PROBLEMOMRÅDE

Systemarbeid i PP-tjenesten har lenge vært forventet og etterlyst av skolemyndigheter og aktører på fagfeltet (Anthun 1999a, 1999b). Fra skoleåret 1999/2000 ble systemperspektivet formelt innført i grunnopplæringen (Bargel & Samuelsen 2007), og den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) ble da pålagt å hjelpe skolene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov (Opplæringsloven § 5-6, andre ledd).

En systemisk tilnærming til elevers pedagogiske vansker understreker helheten og sammenhengen i menneskers oppvekst og utvikling (Bronfenbrenner 1979), og innebærer en forståelse av at vanskene sjelden eller aldri kan forklares ut fra elevens individuelle egenskaper og forutsetninger alene (Tinnesand 2007). Tiltross for at det snart er 10 år siden systemperspektivet ble lovfestet, fremhever både rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* fra 2006 og St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanninga*, at skolene i alt for liten grad forholder seg systematisk til ny kunnskap om læring og skoleutvikling i skolen. Dette understreker viktigheten av at PP-tjenestens systemarbeid foregår systematisk og med forskningsmessig forankring.

Oppgaven er en evaluering av PP-tjenestens arbeid med LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). LP-modellen baserer seg på systemteori og er utviklet med bakgrunn i forskning knyttet til elevenes læring og atferd (Nordahl 2005). Målet for arbeidet er å etablere et godt læringsmiljø i skolen, der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever (Ibid.).

Fokus i oppgaven er begrenset til PP-tjenestens mål for arbeidet med LP-modellen.

*Hovedmål 1: Arbeidet med LP-modellen har etablert seg på skolene*

*Hovedmål 2: Skolene har fått bedre forhold til PP-tjenesten*

## 2. METODE

Oppgaven har en empirisk tilnærming, og jeg bruker evalueringsdesign som metode. PP-tjenestens mål for arbeidet med LP-modellen er konkretisert i gitte evalueringskriterier, og disse sammenlignes med utsagn fra tre skoler og en PP-tjeneste. Det er benyttet både

---

individ- og gruppeintervju, da de to metodene representerer ulike kvaliteter som har vært nyttig på forskjellige stadier i forskningsprosessen. Individintervju ble benyttet tidlig i prosessen, og dannet grunnlaget for den videre undersøkelsen, mens gruppeintervju ble brukt som hovedmetode for datainnsamlingen. Oppgavens systemteoretiske bakgrunn angir hvilket perspektiv den befinner seg innenfor, og danner utgangspunktet for vurderinger av sammenhenger i forholdet mellom innsats, tiltak og utbytte.

### 3. HOVEDFUNN

Sett i lys av de kriteriene som er lagt til grunn i oppgaven, synes det ikke være grunnlag for å konkludere LP-modellen som fullstendig etablert på skolene. Avvikene handler først og fremst om mangelfull integrering av LP-modellen i skolenes formelle struktur, og endringene i skolenes forståelse og håndtering av problemer og utfordringer synes ikke å være tiltrekkelige for å kunne konkludere med full måloppnåelse. Skolene benytter seg imidlertid i stor grad av LP-modellens muligheter for sosial interaksjon – gjennom faste møter i lærergruppene, og deltakelse på PP-tjenestens nettverk, noe som kan tyde på at LP-modellen er etablert på skolene *til en viss grad*.

Avvikene vedrørende integrering av LP-modellen i skolens formelle struktur kan tyde på mangelfull involvering fra skoleledelsen, da rektor er hovedansvarlig for skolens utviklingsarbeid (Fullan 2001b). Det har imidlertid vist seg at rektors rolle og funksjon ikke har vært tilstrekkelig beskrevet i LP-modellens materiell (Nordahl m.fl. 2009), noe som representerer en svakhet ved modellen, og dermed kan være med å forklare noe av variasjonene i utvalget. Da skoleledelsen innehar en nøkkelfunksjon i utviklingsarbeid ved skoler, tyder dette på at alle de tre skolene kunne profitert på ytterligere involvering fra skoleledelsen i arbeidet med LP-modellen.

Det har vært en viss endring ved alle skolene i utvalget, når det gjelder hvordan de forstår og håndterer problemer og utfordringer ved skolen. Endringene synes imidlertid å være både varierende og ufullstendig, noe som tyder på mangelfull måloppnåelse i forhold til dette kriteriet. Evalueringen avdekket også forskjeller i hvordan skolene og PP-tjenesten vurderte skolenes utvikling, noe som forsterker dette inntrykket.

LP-modellen synes å ha påvirket forholdet mellom skolene og PP-tjenesten – *i positiv retning*. Sett i lys av oppgavens evalueringskriterier, er det imidlertid ikke grunnlag for å konkludere med full måloppnåelse.

Evalueringsens klareste funn gjelder LP-modellens påvirkning på PP-tjenestens tilgjengelighet. LP-modellen har ført til flere felles møteplasser for skolene og PP-tjenesten, noe som har gjort at de er blitt bedre kjent, og derfor har lettere for å kontakte hverandre. Tiltross for dette, er det lite som tyder på at LP-modellen har ført til mer, eller annen type samarbeid mellom skolene og PP-tjenesten. Det ser imidlertid ut til at arbeidet med LP-modellen har ført til at skolene i større grad *ønsker* å samarbeide med PP-tjenesten, noe som kan betraktes som en betydelig endring.

Evalueringen tyder også på at skolenes tillit til PP-tjenesten er forsterket i den forstand at de har fått større *tro* på PP-tjenesten og dens kompetanse etter de startet med LP-modellen. Ettersom det er store variasjoner i forhold til i hvilken grad skolene har handlet på bakgrunn av PP-tjenestens anbefalinger, kan det se ut til at skolenes totale tillit til PP-tjenesten, fortsatt er noe begrenset. Det kan se ut til at LP-modellens organisering har vært sentral i forhold til å tilrettelegge for positive erfaringer i møte mellom skolene og PP-tjenesten.



---

**Innholdsfortegnelse**

<b>FORORD .....</b>	<b>III</b>
<b>SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK .....</b>	<b>V</b>
<b>INNHALDSFORTEGNELSE .....</b>	<b>IX</b>
<b>LISTE OVER FIGURER OG MODELLER .....</b>	<b>XII</b>
<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALITET .....	1
1.2 BEGREPSFORKLARING .....	2
1.3 METODE .....	2
1.4 AVGRENSNING AV OPPGAVEN .....	3
1.5 OPPGAVENS OPPBYGGING .....	3
<b>2. TEORETISK BAKGRUNN .....</b>	<b>5</b>
2.1 SYSTEMTEORI SOM BAKGRUNN FOR SYSTEMARBEID I PP-TJENESTEN .....	5
2.1.1 <i>Systemteoretisk forståelse av pedagogiske vansker – Økologisk systemperspektiv ...</i>	6
2.1.2 <i>Systemteoretisk forståelse som bakgrunn for kompetanse- og organisasjonsutvikling</i>	10
2.2 LP-MODELLEN - LÆRINGSMILJØ OG PEDAGOGISK ANALYSE .....	14
2.2.1 <i>LP-modellens empiriske grunnlag .....</i>	15
2.2.2 <i>Implementering og anvendelse av LP-modellen .....</i>	15
2.2.3 <i>Evaluering av LP-modellen .....</i>	22
2.3 SUKSESSFAKTORER I INNOVASJONER .....	25
2.3.1 <i>Implementering og deltakelse .....</i>	25
2.3.2 <i>Press og støtte .....</i>	26
2.3.3 <i>Endring i atferd og forståelse .....</i>	27

---

2.3.4	<i>Eierskap til innovasjonen</i> .....	28
<b>3.</b>	<b>METODISKE BETRAKTNINGER</b> .....	<b>29</b>
3.1	FORSKNINGSDESIGN – EN EVALUERINGSSTUDIE .....	29
3.2	MÅLEVALUERING .....	30
3.2.1	<i>Evalueringskriterier</i> .....	31
3.3	INTERVJU SOM METODE FOR DATAINNSAMLING .....	32
3.3.1	<i>Individintervju</i> .....	33
3.3.2	<i>Gruppeintervju</i> .....	33
3.4	ROLLEAVKLARING .....	36
3.5	UTVALG .....	37
3.6	VALIDITET OG RELIABILITET .....	37
3.6.1	<i>Validitet</i> .....	37
3.6.2	<i>Reliabilitet</i> .....	39
3.7	ETISKE BETRAKTNINGER .....	40
<b>4.</b>	<b>PRESENTASJON OG TOLKNING AV DATA</b> .....	<b>41</b>
4.1	ETABLERING AV LP-MODELLEN PÅ SKOLENE .....	41
4.1.1	<i>LP-modellen som en del av skolenes formelle struktur</i> .....	42
4.1.2	<i>Skolenes bruk av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk</i> .....	42
4.1.3	<i>Endringer i lærernes forståelse og håndtering av problemer og utfordringer</i> .....	42
4.2	FORHOLDET MELLOM SKOLENE OG PP-TJENESTEN .....	44
4.2.1	<i>PP-tjenestens tilgjengelighet</i> .....	45
4.2.2	<i>Skolenes bruk av PP-tjenestens tilbud og kompetanse</i> .....	46
4.2.3	<i>Skolenes tillit til PP-tjenesten</i> .....	47
4.3	UTILSIKTEDE ENDRINGER .....	49

---

4.3.1	<i>På skolene .....</i>	49
4.3.2	<i>I PP-tjenesten.....</i>	49
<b>5.</b>	<b>DRØFTING OG ANALYSE .....</b>	<b>51</b>
5.1	ETABLERING AV LP-MODELLEN PÅ SKOLENE.....	51
5.1.1	<i>LP-modellen som en del av skolens formelle struktur.....</i>	51
5.1.2	<i>Skolenes bruk av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk .....</i>	53
5.1.3	<i>Endringer i lærernes forståelse og håndtering av problemer og utfordringer .....</i>	55
5.2	FORHOLDET MELLOM SKOLENE OG PP-TJENESTEN .....	58
5.2.1	<i>PP-tjenestens tilgjengelighet.....</i>	58
5.2.2	<i>Skolenes bruk av PP-tjenestens tilbud og kompetanse.....</i>	59
5.2.3	<i>Skolenes tillit til PP-tjenesten .....</i>	62
5.3	KRITISKE BETRAKTNINGER .....	64
5.3.1	<i>Likeverdighet i samarbeidet.....</i>	64
5.3.2	<i>Antall henvisninger .....</i>	64
<b>6.</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>66</b>
6.1	HAR PP-TJENESTEN NÅDD MÅLENE SINE MED LP-MODELLEN? .....	66
6.1.1	<i>Har LP-modellen etablert seg på skolene? .....</i>	67
6.1.2	<i>Har skolene fått et bedre forhold til PP-tjenesten etter LP-modellen? .....</i>	68
6.2	VARIGE ENDRINGER? .....	69
6.3	NØDVENDIGE JUSTERINGER FOR FREMTIDEN .....	69
	<b>LITTERATURLISE .....</b>	<b>72</b>
<b>7.</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>79</b>

---

## Liste over figurer og modeller

Figur 2.1 Enkel- og dobbeltekretslearning.....	13
Figur 2.2 Hovedområder i implementering av LP-modellen.....	16
Figur 2.3 LP-modellens organisering på skolen.....	19
Figur 2.4 Analysemodellen.....	20
Figur 2.5 Sammenhengssirkelen.....	21

---

# 1. INNLEDNING

Tema for denne masteroppgaven er systemarbeid i PP-tjenesten. Oppgaven er en kvalitativ evaluering av systemarbeidet til PP-tjenesten i en mellomstor kommune på Østlandet. Den aktuelle PP-tjenesten jobber med flere typer systemisk arbeid, men oppgavens fokus vil være begrenset til deres arbeid med LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). LP-modellen er et skoleomfattende utviklingsarbeid som har som mål å etablere et godt læringsmiljø i skolen, der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for både sosial og skolefaglig læring hos alle elever (Nordahl 2005). LP-modellen baserer seg på systemteori og er utviklet med bakgrunn i forskning knyttet til elevenes læring og atferd (Ibid.).

Evalueringen er avgrenset til PP-tjenestens mål for arbeidet med LP-modellen. PP-tjenesten har to hovedmål for dette arbeidet, og disse representerer oppgavens begrensninger og fokus. Målene er som følger:

*Hovedmål 1: Arbeidet med LP-modellen har etablert seg på skolen.*

*Hovedmål 2: Skolene har fått bedre forhold til PP-tjenesten.*

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Systemarbeid i PP-tjenesten har lenge vært forventet og etterlyst av skolemyndigheter og aktører på fagfeltet (Anthun 1999a, Anthun 1999b). Fra skoleåret 1999/2000 ble også systemperspektivet formelt innført i grunnopplæringen (Bargel & Samuelsen 2007). Den pedagogisk-psykologiske tjenesten (PPT) ble da pålagt å hjelpe skolene i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling for å legge opplæringen bedre til rette for elever med særskilte opplæringsbehov (Opplæringsloven § 5-6, andre ledd).

Tiltross for at det snart er 10 år siden systemperspektivet ble lovfestet, fremhever både rapporten *Forebyggende innsatser i skolen* (2006) og St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanninga*, at skolene i alt for liten grad forholder seg systematisk til ny kunnskap om læring og skoleutvikling i skolen.

---

Rapporten Forebyggende innsatser i skolen (2006) fremhever også at de programmene som anvendes i skolen, ofte viser seg å være svakt forankret i teori og empiri, og at de i for stor grad preget av at de iverksettes etter at problemene har vist seg. Det arbeidet som gjøres og de tiltakene som iverksettes blir sjelden evaluert på en tilfredsstillende måte, noe som innebærer at mye av den proaktive og reaktive pedagogiske praksisen i norsk skole bygger på subjektive erfaringer, synsing og private oppfatninger. Dette kan resultere i at mye av den forbyggende innsatsen ikke gir ønskede resultater (Ibid.), noe som kan representere et problem – både i økonomisk og etisk forstand. Dette understreker viktigheten av at PP-tjenestens systemarbeid foregår systematisk og med god forskningsmessig forankring.

I studietiden, og senere som ansatt i PP-tjenesten, har jeg fått god kjennskap til LP-modellen. Da tema for masteroppgaven skulle velges, ble derfor LP-modellen et naturlig valg. Ved å gjøre en evaluering av PP-tjenestens arbeid med LP-modellen vil jeg vektlegge muligheter for endring og forbedring av dette arbeidet, noe som etter min mening alltid bør etterstrebes i arbeidet med barn og unge.

Oppgavens fokus åpner også for et innblikk i hvordan systemarbeid kan påvirke forholdet mellom PP-tjenesten og skoler, noe som synes å være et felt det finnes svært lite kunnskap om. Dette kom tydelig frem i min søken etter kunnskap og andre forskningsprosjekter på feltet. Verken Lillegården kompetansesenter, Høyskolen i Hedemark, Trøndelag kompetansesenter eller Ingrid Fylling ved Nordlandsforskning kunne hjelpe meg med lignende prosjekter.

## 1.2 Begrepsforklaring

Oppgavens hovedbegrep anser jeg for å være, systemarbeid, utviklingsarbeid, organisasjonsutvikling, evaluering og LP-modellen. Begrepene blir presentert og forklart underveis som de blir brukt i oppgaven.

## 1.3 Metode

For å belyse PP-tjenestens arbeid med LP-modellen har jeg benyttet et evalueringsdesign. Det vil si at PP-tjenestens mål for arbeidet sammenlignes med dets faktiske resultater, slik det er vurdert av PP-tjenesten og skolene i utvalget. PP-tjenestens mål er konkretisert i gitte

---

evalueringskriterier, og disse settes opp mot utsagn fra skolene og PP-tjenesten, for å kunne vurdere måloppnåelse.

For å frembringe kunnskap om PP-tjenestens arbeid med LP-modellen benyttes både individintervju og gruppeintervju, da de to metodene representerer ulike kvaliteter som har vært nyttig på forskjellige stadier i forskningsprosessen. PP-tjenestens mål for arbeidet ble kartlagt i individintervju med leder for PP-tjenesten i desember 2007. Hovedmetoden for å belyse PP-tjenestens måloppnåelse er imidlertid gruppeintervju med PP-tjenesten og tre LP-skoler i kommunen. For å belyse sammenhenger i forholdet mellom innsats, tiltak og utbytte benytter jeg oppgavens teoretiske bakgrunn. Dette understreker også evalueringsutviklingspotensial, da den teoretiske bakgrunnen understreker forhold om hva som kan endres for å utnytte prosjektets potensial ytterligere.

## 1.4 Avgrensning av oppgaven

Oppgaven er begrenset til PP-tjenestens mål for arbeidet med LP-modellen. Det kunne også vært interessant å se nærmere på skolenes mål og måloppnåelse for LP-arbeidet, men på grunn av oppgavens begrensninger i tid og ressurser, har jeg ikke hatt muligheten til å gå inn på dette.

Oppgavens evalueringskriterier representerer også en betydelig begrensning i evalueringen av PP-tjenestens arbeid med LP-modellen. Evalueringskriteriene danner fokus for evalueringen, noe som innebærer at andre deler av arbeidet blir utelatt (Dahler-Larsen 2001).

## 1.5 Oppgavens oppbygging

I oppgavens andre kapittel presenterer jeg de systemteoretiske perspektiver som danner bakgrunnen for forståelse av pedagogiske vansker og for kompetanse- og utviklingsarbeid i PP-tjenesten. Videre gjøres det rede for sentrale elementer i LP-modellen og til slutt i kapitlet – suksessfaktorer i innovasjoner. Kapittel 3 er oppgavens metodekapittel. Der presenteres og begrunnes den fremgangsmåten jeg har benyttet, de metodiske problemstillingene og avveiningene jeg har måtte ta hensyn til, samt prosessen med innsamling, analyse og fremstilling av intervjudata. I kapittel 4 blir intervjudataene tolket og presentert. Dataene presenteres i kategorier som er utviklet på bakgrunn av evalueringens

---

hovedmål og operasjonaliseringer av disse. I kapittel 5 drøfter og analyserer jeg funnene sett i lys av oppgavens evalueringskriterier og teoretiske bakgrunn. I oppgavens sjette kapittel presenteres evalueringens konklusjoner, vurderinger vedrørende endringenes varighet, samt kritiske refleksjoner rundt nødvendige justeringer for fremtiden. I dette kapitlet tas det også opp aktuelle temaer for en eventuell senere evaluering. Oppgavens vedlegg er å finne helt bakerst, etter litteraturlisten.



---

## 2. TEORETISK BAKGRUNN

Oppgavens teoretiske bakgrunn angir hvilket perspektiv den befinner seg innenfor. Ifølge Dalland (2000) brukes teorier til å utvikle innsikt, og i denne oppgaven vil det dreie seg om et systemteoretisk perspektiv som bakgrunn for innsikt i vurderingen av PP-tjenestens mål for arbeidet med LP-modellen. Jeg vil derfor starte med å belyse noen sentrale systemteoretiske perspektiver. Deretter vil jeg gi en redegjørelse for LP-modellen, da det er arbeidet med denne som er grunnlaget for evalueringen. Til slutt vil jeg vise til faktorer som syntes å være viktig for å lykkes med utviklingsarbeid. Goldstein (1994) understreker viktigheten av å kjenne til suksessfaktorer i utviklingsarbeid. Han mener en eventuell motstand mot endringer kan reduseres gjennom å forsterke de positive endringskreftene i en organisasjon.

### 2.1 Systemteori som bakgrunn for systemarbeid i PP-tjenesten

Systemteorien er et sent produkt i vitenskapens utvikling (Kneer & Nassehi 1997, Moe 1995). Den vitenskapelige fornyelsen som systemteorien representerte, startet i 1930-årene og markerte en vitenskapelig revolusjon og paradigmeskifte jf. Kuhn (Bertalanffy 1968:18). Det vil si at et gammelt paradigme erstattes av et nytt som er helt eller delvis uforenelig med det gamle (Kvernbekk 2002). Endringen innebar en grunnleggende reorganisering i den vitenskapelige tenkningen, *fra enkeltfenomen til system* (Bertalanffy 1968). Moe (1995) hevder systemteorien, gjennom sine begreper og oppfatninger, har gyldighet på alle nivåer av sosiale relasjoner.

Systemteori representerer i utgangspunktet en vidt forgrenet, heterogen og interdisiplinær ramme som bruker begrepet *system* som grunnbegrep (Kneer & Nassehi 1997). Systemteorien forholder seg til gjensidige relasjoner mellom elementer i helheter, som de kaller systemer. Et system kan imidlertid kun fremstilles gjennom den samlede mengden av gjensidige relasjoner mellom et element til et annet (Ibid.). Systemets helhet representerer noe annet enn summen av delene. Elementene i et system, og systemet selv, får dermed nye kvaliteter når de summeres (Goldstein 1994, Bø 2000).

---

Generell systemteori bygger på hierarkiske organisasjonsnivåer, hvor hvert nivå er mer komplekst enn det foregående (Bertalanffy 1968). Dette danner bakgrunnen for begrepsdifferensieringen mellom åpne og lukkede systemer (Klefbeck & Ogden 2003). Lukkede systemer kjennetegnes ved at de opprettholder seg *homeostatisk*, det vil si internt stabile (Kneer & Nassehi 1997). Etter oppnåelsen av en slik likevektstilstand forandres ikke systemet lenger, men forblir i denne tilstanden ”uavhengig av tid”. Åpne systemer derimot, oppnår ikke nødvendigvis en slik likevektstilstand. De *kan* oppnå homeostase, men denne tilstanden er selv en variabel, oppløselig og midlertidig (Ibid.). Kneer og Nassehi (1997) viser til von Bertalanffys (1951) definisjon av et åpent system som: ”*et system hvor det forekommer input og output, og dermed forandring i de elementene det består av*” (Ibid.:27). Utvekslingsprosessene mellom systemet og omverden, samt evnen til forandring av elementenes innbyrdes relasjoner, gjør det mulig for et åpent system å opprettholde seg selv tiltross for endringer, bortfall, og nyoppstandelse av elementer (Ibid.).

Systemperspektivet ble formelt innført i grunnopplæringen som lovkrav i opplæringsloven som trådte i kraft fra skoleåret 1999/2000 (Bargel & Samuelsen 2007), men systemarbeid har ifølge Anthun (1999a, 1999b) lenge vært forventet og etterlyst av skolemyndigheter og aktører på fagfeltet.

### **2.1.1 Systemteoretisk forståelse av pedagogiske vansker – Økologisk systemperspektiv**

Økologisk systemteori og forståelsesramme kan i Norge spores tilbake til 1980-årene (Bargel & Samuelsen 2007). Økologisk systemteori bygger på generell systemteori, men er videreutviklet og tilpasset sosiale systemer (Klefbeck & Ogden 2003). Urie Bronfenbrenner oppfattes som den viktigste enkeltbidragsyter til den økologiske teorien gjennom verket *The Ecology of Human Development, Experiments by nature and design* (1979) (Johannessen m.fl. 2004). Ifølge Bronfenbrenner (1979) er menneskets utvikling et produkt av interaksjonen mellom den menneskelige organismen og dens omgivelser. Gjensidigheten i alle forhold i systemteorien forstås som sirkulære (Bertalanffy 1968). Vi både påvirker og påvirkes av miljøet rundt oss.

Det økologiske systemperspektivet understreker helheten og sammenhengen i barns oppvekst og utvikling (Bronfenbrenner 1979). En systemteoretisk tilnærming til elevers pedagogiske vansker innebærer en forståelse av at vanskene sjelden eller aldri, kan forklares

---

ut fra elevens individuelle egenskaper og forutsetninger alene (Tinnesand 2007). *"Elevens fungering må forstås ut fra ulike faktorer i de systemene de skal fungere innenfor, og sammenhenger mellom disse"* (Ibid.:22). Dersom problemforståelsen begrenses til en beskrivelse av individet, vil vi ifølge Burnham (1989), automatisk søke løsninger som innebærer forandringer av individet. Hvis problemene derimot forstås ut i fra et systemteoretisk perspektiv vil atferd og utvikling forklares på bakgrunn av tre forhold; egenskaper ved personen, relasjonelle forhold og systemiske forhold (Bø 2000).

### *Miljøet betydning*

Ifølge Samuelsen (1994) fikk miljøet en større betydning for forståelsen av elevers pedagogiske vansker utover på 80-, 90- og 2000-tallet (Bargel & Samuelsen 2007). Et større miljøfokus førte til at årsakene til elevers vansker ikke bare ble knyttet til forhold i og rundt enkeltindividet, men også til kontekstuelle og relasjonelle forhold (Ibid.). Det ble dermed en større forståelse av at lærevansker, psykososiale forstyrrelser eller handikap kunne skyldes forstyrrelser eller ubalanse i økosystemet, heller enn utelukkende egenskaper i individet (Bø 2000).

Bronfenbrenner (1979) beskriver det økologiske perspektivet på menneskers utvikling som en progressiv, gjensidig tilpassing, mellom mennesket i utvikling og det foranderlige miljøet som omgir det. Miljøet begrenses imidlertid ikke til en gitt setting, men til interaksjonen mellom settinger så vel som ekstern påvirkning fra fjernere forhold (Ibid.). Menneskets nære og fjerne miljø henger sammen og skaper oppvekstmiljøer gjennom gjensidig påvirkning. Vi vokser, utvikles og sosialiseres i et dynamisk vekselspill med andre, med kultur og tingenes verden (Bø 2000). Barn og unge påvirkes både av de nære miljøer, som familie, venner, lærere og nærmiljøet – i tillegg til fjernere forhold som politiske avgjørelser og kulturelle og samfunnsmessige strømninger. Bronfenbrenner (1979) kaller de ulike miljøstrukturene for mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem (Ibid.:22). Forståelsen av at mennesket utvikler seg i samspill med omgivelsene, via en gjensidig påvirkning mellom individ, miljø og samfunn, representerer en tydelig grense til det tradisjonelle psykologiske individfokuserende utviklingsperspektivet (Klefsbeck & Ogden 2003).

Det systemteoretiske perspektivet har et konstruktivistisk eller fenomenologisk grunnlag for forståelsen av menneskelig atferd, noe som betyr at det er individets personlige opplevelse av miljøet som er viktigst for erkjennelsen (Bø 2000). Mennesket tolker og vurderer ytre

---

påvirkninger før det aktivt griper inn i sitt miljø. Det er altså hvordan individet selv *oppfatter* omgivelsene som er styrende for dets handlinger, ikke virkeligheten i seg selv (Ibid.).

Systemer kjennetegnes ved at de har identitet og grenser – det vil si at de kan identifiseres og avgrenses i forhold til andre systemer (Goldstein 1994). Utvikling krever åpenhet ovenfor relasjoner i og mellom ulike miljøsettinger, men også i forhold til den større sosiale sammenheng som disse ”settingene” inngår i (Klefbeck & Ogden 2003). Systemets grenser har betydning for dets fungering, og klare grenser og identitet er ofte positivt, da det kan ha en sterk sosialiserende effekt på sine medlemmer, noe som for eksempel kan gi uttelling i form av ønsket atferdsendring. På den andre siden kan dette føre til at miljøet i realiteten fungere som et lukket system (Ibid.), og dermed stagnerer i sin utvikling (Bø 2000, Frazier 1997). Jo åpnere et system eller miljø er, desto friere er strøm av informasjon, meninger, koder og kunnskaper (Bø 2000). En atferdsendring registreres i gitte settinger for seg, mens utviklingsendringer fremtrer på tvers av disse settingene (Klefbeck og Ogden 2003).

### *Relasjoner i sosiale systemer*

Et sosialt system kan i tillegg til å forstås som et forhold mellom systemet og omverdenen, også forstås som et system av relasjoner mellom de ulike elementene systemet består av (Moe 1995). Sosiale systemer består av aktører, relasjoner mellom aktørene og deres egenskaper (Klefbeck & Ogden 2003). Aktørenes egenskaper beskrives i form av roller, samt hvilke oppgaver de har og hvilke funksjoner de ivaretar i forhold til det øvrige systemet (Ibid.).

Det er relasjonene og interaksjonene innen og mellom sosiale systemer, som knytter dem sammen (Klefbeck & Ogden 2003). Alle individene i et sosialt system påvirker og påvirkes gjensidig (Bronfenbrenner 1979, Goldstein 1994, Bø 2004). Forståelsen av at isolasjon hindrer muligheten for vekst og utvikling understreker viktigheten av sosial kontakt med andre – det er i interaksjon med andre, mennesket utvikler seg (Bronfenbrenner 1979, Andresen 2000, Bø 2000). Dette fremhever Littlejohn & Foss (2005), som sier:

*“The basic unit of relationship is not the person nor two individuals but interaction – behaviors responding to other behaviors. Over time, the nature of the relationship is formed, or made, through a series of interactions – responses to responses to responses” (Ibid.:190).*

---

Utvikling øker i takt med gjensidighet mellom personer i ulike roller (Bronfenbrenner 1979). Denne samhandlingen mellom mennesker kan forstås som nettverk, og ulike nettverks kompleksitet – altså tetthet av relasjoner – beskriver dets kvaliteter (Bø 2000). Nettverkets forbindelseslinjer kan beskrives som fibre, og ifølge Bø (2000) syntes de fleste nettverksforskere å gå ut fra at en relasjon er bedre desto sterkere, mer innholdsrik og mer flersidig den er. Det vil si at jo flere forbindelseslinjer det er mellom personer, jo bedre er relasjonen. Granovetter (1973) understreker imidlertid viktigheten og kvaliteten i en-fibrede relasjoner, eller "weak ties" som han kaller dem. Granovetter mener slike forbindelser er viktig for menneskets sosialisering i den forstand at de binder individer sammen, og gir adgang til andres nettverk (Ibid.). Bronfenbrenner (1979) mener menneskets evne til å nyttiggjøre seg av utviklende opplevelser varierer som en direkte følge av antallet transkontekstuelle dyader vedkommende har deltatt i. Transkontekstuelle dyader beskrives som "vandrende to-personssystem" som engasjerer seg i aktiviteter i mer enn en setting. Bronfenbrenner mener altså at menneskets kapasitet og motivasjon for å lære øker, når de i relasjon med andre, trer inn i nye settinger (Ibid.). Jo flere settinger og kontekster hvor aktørene intragerer med hverandre, desto mer kompleks og multifaktoriell vil relasjonen mellom dem bli og jo større utviklingspotensial vil relasjonene inneha (Bronfenbrenner 1979, Lewicki 2006).

Relasjonen mellom to personer påvirkes både direkte av deres relasjon og samhandling, og indirekte gjennom relasjonen hver enkelt av dem har med andre personer i systemet (Klefsbeck & Ogden 2003). Bronfenbrenner (1979) hevder relasjoner oppstår hver gang en person i en gitt situasjon blir oppmerksom på tilstedeværelsen til en annen person, eller deltar i en annens virksomhet (Bø 2000). Dette åpner for påvirkning som følge av oppmerksomhet på andres tilstedeværelse.

Dersom to personer samhandler i en dyadisk interaksjon er det sannsynlig at de vil utvikle positive følelser for hverandre (Bronfenbrenner 1979). Følelsene som utvikles kan imidlertid også være negative, asymmetriske eller ambivalente – men jo mer gjensidig positive de er, jo bedre er det for læringen og utviklingen (Ibid.). En slik forståelse understreker både viktigheten av et godt læringsmiljø på skolen, og gode relasjoner mellom skolen og deres samarbeidspartnere. Det er videre viktig å være oppmerksom på relasjonens gjensidighet og maktbalanse. Dersom et medlem av en dyade utvikler seg, blir den andre personen påvirket av dette – og denne personen opplever dermed også utvikling (Bø 2000:168). Fullan (2001a)

---

understreker at relasjoner er sterke, og at dette også kan innebære sterke relasjoner i negativ forstand. Når det gjelder relasjonens maktbalanse er dette ofte et resultat av at den ene parten har mer kunnskap og kompetanse, og fremstår som mer innflytelsesrik enn den andre parten. Deltakelse i et interaksjonsforhold gir imidlertid partene muligheten til både å lære og forstå hverandres situasjoner, og på den måten stimuleres maktbalansens utjevning (Ibid.). Ifølge Spurkeland (2005) knyttes mennesker sammen ved å utvikle hverandre, og relasjonelle forhold får dermed en sentral betydning for læring og utvikling.

I alle gode sosiale relasjoner er tillit et bærende element (Spurkeland 2005, Lewicki 2006). McAllister (1995) definerer tillit som *”et individs tro på, og villighet til å handle på bakgrunn av ord, handlinger og beslutninger til andre”* (Lewicki 2006:94). Tillit er en følelse utviklet gjennom interpersonlige erfaringer, og et resultat av repeterte tillitsvekkende handlinger – det er totalresultatet av en gitt situasjon (Spurkeland 2005). Relasjonen mellom mennesker kan bli meget tungvint og vanskelig å få til å fungere, dersom de ikke stoler på hverandre eller på de systemene de samspiller i (Nylehn 1997). Et tillitsforhold krever gjensidighet, begge parter må oppleve omtrent det samme (Spurkeland 2005). Tilliten i en relasjon er heller ikke konstant, den er skjør og svinger med bevegelsen i relasjonen (Ibid.).

Busch og Vanebo (2003) viser til sosiale relasjoner som grunnlag for utviklingen av legitimitet. De viser til Suchmans (1995) definisjon av legitimitet som *”en generalisert antakelse om at spesielle handlinger er ønskelig og akseptable innen for et sosialt konstruert system av normer, verdier, tro og definisjoner”* (Ibid.:92). Ifølge Spurkeland (2005) kan tillit oppfattes som det sosiale uttrykk for legitimitet. Legitimitet syntes dermed å være svært viktig for at PP-tjenestens skal lykkes med sitt systemarbeid på skolene, da de er avhengig av legitimitet for at skolene skal ta høyde for de råd og innspill PP-tjenesten kommer med.

### **2.1.2 Systemteoretisk forståelse som bakgrunn for kompetanse- og organisasjonsutvikling**

Fornyelse krever kunnskap om innovasjoner. Denne kunnskapen kan forstås som tosidig; det handler både om å forstå og forholde seg til endringer, og om å være på offensiven i forhold til forbedring av egen praksis (Skogen 2004).

PP-tjenesten skal hjelpe skolene med kompetanse- og organisasjonsutvikling slik at de bedre kan legge til rette for elever med særskilte opplæringsbehov (Opplæringslova, § 5-6 andre

---

ledd). Dette betyr at de skal hjelpe skolene å aktivere sitt handlingspotensial og utvikle nye kvaliteter i deres handlingsrepertoar (Håndbok for PP-tjenesten 2001). I dette arbeidet er PP-tjenestens systemteoretiske forståelse sentral for å kunne forstå kompleksiteten i organisasjoner (Busch & Vanebo 2003). Systemteorien forstår organisasjoner som åpne, miljøavhengige system, der personer, grupper, rutiner eller oppgaver representerer elementer som gjensidig påvirker og forsterker hverandre, og som medfører gjensidig avhengighet (Ibid.).

Kompetanse- og organisasjonsutvikling dreier seg i hovedsak om innovasjon. Skogen og Sørli (1992) definerer innovasjon som *"en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis"* (Ibid:15). Innovasjoner i skolen dreier seg om planlagte og systematiske endring på alle nivåer – hvor målet er forbedring for elevene (Skogen 2004). Systemrettet arbeid kan enten rettes mot skolen som organisasjon, eller mot klassen/gruppen som helhet (Bargel & Samuelsen 2007).

Skal systemrettede tiltak i skolen lykkes, må det forventes deltagelse fra alle aktører, innsatsen må være koordinert og ha fokus på elevbehov (Skogen 2004). Vellykkede innovasjoner krever også at alle har lik forståelse av hva som skal gjøres (Ibid.). Dette krever imidlertid læringsarenaer hvor deltakerne får muligheten til å dele forståelsen av de utfordringer de står ovenfor, slik at de sammen kan skape sin virkelighet og utvikle den teoretiske og metodiske kunnskapen de trenger for å endre den (Grøterud & Nilsen 2001, Tinnesand 2007). Ved at faglig kommunikasjon øker, både i omfang og kvalitet, påvirkes relasjoner i hele organisasjonen (Grøterud & Nilsen 2001). For å sikre kontinuiteten i arbeidet forutsettes det imidlertid at erfaringene tas vare på, og at det forekommer læring i organisasjonene (Skogen 2004).

### *Skolen som en lærende organisasjon*

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, hevder skolene må utvikle seg som lærende organisasjoner for å møte samfunnets økte fokus på kunnskap. Senge (1991) definerer lærende organisasjoner som:

*"organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap"* (Ibid.:9).

---

Lærende organisasjoner utvikler med andre ord en innovasjonsorientert kultur og som tilrettelegger arenaer for kontinuerlig læring (Samuelsen 2007). Senge (1991) understreker den evnen lærende organisasjoner har til kontinuerlig å forbedre og skape sin egen fremtid. Han mener læring setter mennesker i stand til å meste nye ting, og at vi gjennom læring kan få en ny forståelse av verden – vi kan dermed utfordre eksisterende praksis (Ibid.). En innovasjonsorientert skolekultur innebærer permanente nettverksetableringer, både på individ-, gruppe-, og organisasjonsnivå, hvor refleksjon, interaksjon og diskusjon relatert til teori og praksis kan foregå (Samuelsen 2007). Dette vil ifølge Busch og Vanebo (2003) skape økt læring, både på individ- og organisasjonsnivå. Dersom lærerne ikke lærer noe vil fundamentet for skoleutviklingen bli borte (Grøterud & Nilsen 2001).

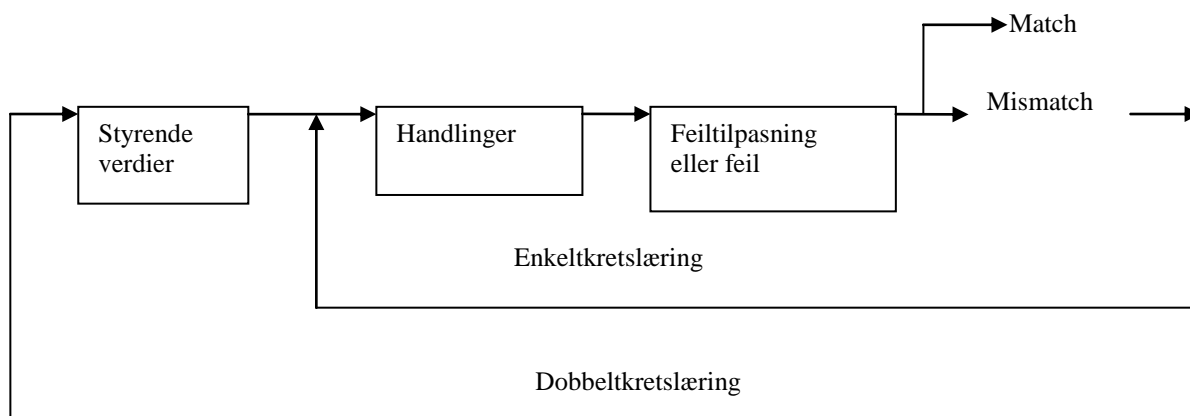
Argyris og Schön regnes for å være sentrale aktører innenfor området om organisasjonslæring (Gausdal 2002). Deres forståelse av organisatorisk læring tar utgangspunkt i at handlinger baserer seg på aktørens *theories of action* (Argyris & Schön 1974). De skiller mellom to typer handlingsteorier, bruksteori og uttrykt teori. Brukteorien representerer de kunnskapene som reelt styrer vår atferd. Denne kunnskapen ligger ofte på et ubevisst nivå, og kommer gjerne til uttrykk gjennom bestemte handlingsmønstre hvor felles verdier, handlingsmåter og konsekvenser følger og forsterker hverandre. De uttrykte teoriene er den kunnskapen som vi eksplisitt hevder å legge til grunn for våre handlinger, det er de teorier som benyttes for å forklare eller rettferdiggjøre et bestemt atferdsmønster (Argyris & Schön 1974, Gausdal 2002, Busch & Vanebo 2003).

Brukteoriens gyldighet tas opp til vurdering i det Argyris og Schön (1978) kaller dobbelkretslæring (fig. 2.1). Denne læringen påvirker de grunnleggende faktorene som er bestemmende for våre handlinger, det vil si de verdiene som danner organisasjonskulturen, de grunnleggende forestillingene om hvordan virksomheten skal organiseres, og de målene som virksomheten arbeider for å realisere (Ibid.). Fullan (1992) understreker dette ved å vise til at kjernen i innovasjonsarbeid ligger i at endringene skal vise seg, både i menneskenes atferd og i deres forståelse. Dette betyr at vellykkede innovasjoner både fører til nye ferdigheter, aktiviteter og praksis – i tillegg til ny innsikt og nye forpliktelser for organisasjonens medlemmer.

Ifølge Argyris og Schön (1978) skjer organisasjonslæring under to betingelser. For det første når en organisasjon oppnår en tilsiktet handling, det vil si at det er ”match” mellom plan og



faktisk resultat. For det andre skjer det læring når det identifiseres en "mismatch" mellom intensjoner og resultater og dette korrigeres, det vi si når mismatch vendes til match. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig å oppdage og foreslå løsninger for at det skal forekomme læring innenfor organisasjonen – læringen finner først sted når løsningen faktisk iverksettes (Argyris 1992, 1999). Individuell læring er en forutsetning, men ikke tilstrekkelig for organisasjonslæring (Argyris & Schön 1978). Organisasjoner kan tilrettelegge for læring, men det er menneskene som produserer atferden som fører til læring. Det individene har lært kan imidlertid forbli urealiert potensial, dersom organisasjonen ikke tilrettelegger tilstrekkelig (Ibid.).



**Fig. 2.1 Enkel- og dobbelkretslæring**

Ifølge Argyris (1992, 1999) er både enkel- og dobbelkretslæring nødvendig i alle organisasjoner. Enkelkretslæring er kjennetegnet ved at man endrer en mengde eller kombinasjoner av *kjente* innsatsfaktorer for å nå ett gitt mål (Marnburg 2001). Enkelkretslæring løser organisasjonens synlige problemer – den korrigerer feil, men løser ikke det mer grunnleggende problemet om *hvorfor* disse problemene oppstod i første omgang (Argyris 1990). Frazier (1997) mener denne typen læring først og fremst konsentrerer seg om å utvikle botemiddel for symptomene. Han mener dette kan skape kortsiktige forbedringer, men understreker at det også kan føre til en uendelig sirkel av å behandle symptomer, heller enn å søke etter en løsning for de underliggende problemene (Ibid:9). Det er først gjennom dobbelkretslæring at de underliggende problemene, og organisasjonens styrende verdier, kan korrigeres og endres. Dette gjør dobbelkretslæring mer relevant i forhold til komplekse, ikke-programmerbare utfordringer (Argyris & Schön 1978, Argyris 1990).

---

Argyris (1990) mener første skritt mot dobbelkretslæring er å kartlegge hvordan organisasjonens medlemmer takler problemer. Gjennom kritisk refleksjon over egen atferd, kan organisasjonens medlemmer mennesker identifisere hvordan de utilsiktet bidrar til å opprettholde organisasjonens problem (Argyris 1999). De må bli bevisst på hvordan de definerer og løser problemer, og på at de selv kan være en årsak til problemene. Medlemmenes innøvde innkompetanse kan forhindre dem innsikt i hvordan de gjentatte ganger kan ha vært med på å skape noe de ikke ønsker, selv om ingen tvinger dem til det (Argyris 1990). Neste steg i prosessen mot dobbelkretslæring handler om å omskape uttrykt teori til bruksteori. Argyris (1990) understreker viktigheten av øvelse, og tid til å tenke over og korrigere de nye handlingene. En utenforstående veileder kan også hjelpe deltakerne til å se nærmere på og utvikle deres handlinger. De styrende verdiene i dobbelkretslæringens bruksteorier, er gyldig informasjon, gjennomtenkte valg og ansvar for å se hvor godt valget iverksettes (Ibid.). Argyris (1990) understreker også at dobbelkretslæring ansvarliggjør individene for sine beslutninger. De ansvarliggjøres i forhold til å kontrollere utformede og iverksatte beslutninger, slik at de på den måten kan oppdage og korrigere feil – dette oppmuntrer igjen til mer læring (Ibid.).

## 2.2 LP-modellen - Læringsmiljø og pedagogisk analyse

LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse) baserer seg på systemteori og er utviklet med bakgrunn i forskning knyttet til elevenes læring og atferd (Nordahl 2005). LP-modellens systemteoretiske bakgrunn representerer rammene og betingelsene for hvordan elevers atferd og læring kan forstås og forklares i skolen. Elevenes atferd bestemmes av interaksjon mellom omgivelsene og enkeltindividet, elevene både påvirker og påvirkes av det sosiale systemet de er en del av (Ibid.).

Modellen er utviklet av Dr. polit Thomas Nordahl, og har utgangspunkt i hans interesse vedrørende betydningen av sammenhenger mellom kontekstuelle betingelser i skolen og elevenes læring og atferd (Nordahl 2005). LP-modellen ble utviklet på bakgrunn av resultatene fra et pilotprosjekt ved Lusetjern skole i Oslo 2000-2002, og et større utviklingsprosjekt i Porsgrunn, Sandefjord og Ålesund kommune fra 2002-2004. Lillegården kompetansesenter hadde ansvaret for utviklingsdelen i prosjektet og NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) stod for evalueringen. Utviklingsprosjektet

---

ble finansiert av Utdanningsdirektoratet (Ibid.). I dag er det ca 165 grunnskoler i 40 kommuner i Norge som arbeider med LP-modellen, i tillegg til at den prøves ut i syv videregående skoler i fire fylkeskommuner. Lillegården kompetansesenter er ansvarlig for implementering av LP-modellen i skolen, og Høgskolen i Hedmark, evaluerer den (LP-modellen 2009, URL, 2.-3. avsnitt.). Se avsnitt 2.4 for nærmere beskrivelse av LP-modellens evalueringsresultater. I 2007 startet også skoler i Danmark med LP-modellen. University College Nordjylland står bak etableringen av LP-modellen i Danmark, og i dag er det ca 378 skoler som deltar i det danske LP-arbeidet (Statistikk 2009, URL, 2. avsnitt.).

### **2.2.1 LP-modellens empiriske grunnlag**

LP-modellens empiriske grunnlag er blant annet hentet fra evalueringene og kartleggingsundersøkelsene i tilknytting til Reform-97, PISA og TIMMS (Nordahl 2006a). Disse evalueringene viser til betingelser og pedagogiske strategier som gir gode resultater i skolen, og til hva som kan bidra til et lavt læringsutbytte (Ibid.). LP-modellen bygger også på resultater fra nasjonale og internasjonale undersøkelser som viser at atferdsproblemer er et relativt omfattende problem i skolen, og at denne atferden har sammenheng med elevers skolefaglige utbytte (Nordahl 2005).

### **2.2.2 Implementering og anvendelse av LP-modellen**

Innovasjoners mest kritiske fase er knyttet til iverksetting av praksis (Skogen 2004). Ifølge Fullan (1992) er grunnen til at så mange skoleutviklingsprosjekter mislykkes, nettopp at implementeringen – prosessen med å gjøre noe nytt i praksis – neglisjeres. Nordahl (2006a) understreker dette, og viser til at nøkkelen til suksess i arbeidet med LP-modellen ligger i å følge implementeringsstrategiens betingelser. LP-modellens implementeringsstrategi tar utgangspunkt i noen hovedområder eller kritiske faktorer for etablering av positive sammenhenger mellom en modell eller et program og resultater i skolen (fig. 2.2) (Nordahl 2005). Dette innebærer at det ikke bare er LP-modellen som er avgjørende for resultatene, men i like stor grad den opplæring, kultur, forpliktelse og tilpassing som foregår på hver enkelt skole (Nordahl 2006b).

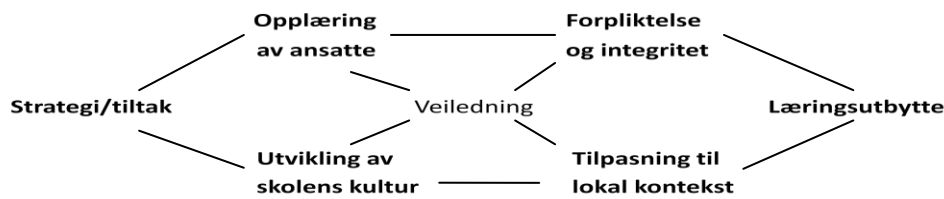


Fig. 2.2 Hovedområder i implementeringen av LP-modellen

### *Mål og intensjoner*

LP-modellen har som hovedmålsetting å etablere et godt læringsmiljø i skolen, der det skal eksistere hensiktsmessige betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever (Nordahl 2005). Ifølge Nordahl (2005, 2006b) er en vesentlig del av denne hovedmålsettingen å bidra til at skolene og lærerne utvikler en eksplisitt forståelse av de faktorer som utløser, påvirker og opprettholder atferd- og læringsproblemer i skolen, da dette er viktig for å kunne etablere gode læringsmiljøer og interaksjoner i skolen – slik at elevenes læringsutbytte forbedres.

På skolenivå er målet med LP-modellen at arbeidet skal bidra til å utvikle en kollektiv og endringsorientert kultur, som kjennetegnes ved godt samarbeid mellom lærerne og felles målsettinger og retningslinjer for arbeidet (Nordahl 2005). Dette innebærer at lærerne skal avdekke de faktorene, sammenhengene og mønstrene som skaper og opprettholder den uønskede atferden (Ibid.). Lærerne trenger da kunnskap om sentrale faktorer i et godt læringsmiljø, større bevissthet om egen praksis og økt felles forankring og praksis i arbeid med læringsmiljøet ved skolen (Nordahl 2006a).

Det er også et mål for arbeidet med LP-modellen at elevene skal få en bedre relasjon til sine lærere og medelever, at det skal bli mindre bråk og uro i undervisningen, at elevene skal få forbedret læringsutbytte i skolefagene, samt vise mer hensiktsmessig sosial kompetanse i skolehverdagen (Organisering 2009, URL, 3. avsnitt).

### *Premisser for deltakelse*

Lillegården kompetansesenter inngår en samarbeidskontrakt med alle kommuner som har skoler som følger LP-modellen (vedlegg 1). Avtalen regulerer samarbeidet og legger eksplisitte føringer for arbeidet med modellen og organiseringen av dette på den enkelte

---

skole. Ifølge Nordahl (2006b) bidrar den til å sikre felles mål, avklare forventninger og skape kvalitet for gjennomføringen av LP-modellen. Dette er med på å skape forutsigbarhet og trygghet, og kan dermed redusere motstanden mot endringene. Samarbeidsavtalen forplikter både skolene, PP-tjenesten og kommunen til å sette seg inn i LP-modellen og dens faglige grunnlag, samt å arbeide med modellen i minimum to år. Skogen (2004) peker på at den tiden det tar å forandre noe avhenger av hvor godt informasjonen spres, hvor god tilgangen på ekspertise er, hvor mye motstand som oppstår og hvor mye endringene vil påvirke enkeltpersoners eller grupperes posisjoner, rutiner og makt (Ibid:78).

Skolene er selv ansvarlige for implementeringen av LP-modellen på sin skole, og alle lærerne og ledelsen er forpliktet til å delta i arbeidet med modellen, noe som øker skolens sjanser for å lykkes med arbeidet (Frazier 1997). Rektor har ifølge Samarbeidskontrakten ansvaret for å samordne LP-arbeidet med skolens øvrige handlingsplan, og har dermed en viktig rolle i forhold til å redusere motstandsbarrierene for arbeidet. Skolene er forpliktet til å arbeide med modellen regelmessig og på en systematisk måte, noe som innebærer at alle lærerne arbeider sammen i lærergrupper (Nordahl 2006b). Lillegården kompetansesenter anbefaler at lærergruppene møtes annenhver uke, i en til to klokketimer, slik at kvaliteten og kontinuiteten i analysene opprettholdes (Ibid.). Skolene blir anbefalt å sette sammen lærergruppene på tvers av allerede etablerte team. Organiseringen av lærergruppene spiller en avgjørende rolle for implementeringen av modellen, både i forhold til utviklingen av hele skolekulturen og i sikringen av forpliktelse og integritet i arbeidet med modellen. Videre er lærergruppene viktige i forhold til utforming og gjennomføring av konkrete tiltak, samt i forhold til lokale tilpasning av modellen (Ibid.).

PP-tjenesten er forpliktet til å veilede alle lærergruppene minst to ganger i semesteret, og bidra til at de anvender teorigrunnlaget og arbeidsmåten i LP-modellen på riktig måte. Veiledningen skal bidra til å utvikle skolekulturen, integritet i bruken av analysemodellen, samt gode analyser og hensiktsmessige tiltak og en nødvendig tilpassing til lokal kontekst (Ibid.). PP-tjenesten skal også delta på møter i skolens arbeidsgruppe ved behov, og organisere og delta på nettverksmøter for skolens arbeidsgruppe og med andre PP-tjenester (Samarbeidskontrakten). PP-tjenesten er forpliktet til å sette av tid til internt samarbeid mellom møtene med lærergruppene, slik at de kan samarbeide om håndtering av de ulike utfordringene den møter som veiledere i lærergruppene (Ibid.). Ifølge Anthun (1999a) er avsatt tid til internt samarbeid en forutsetning for å lykkes med systemarbeid i PP-tjenesten.

---

Lillegården kompetansesenter har det faglige ansvaret for implementering av LP-modellen. Lillegården har også ansvaret for opplæringen av alle lærerne, lærergruppelederne, skolelederne og PP-tjenesten. Opplæringen foregår primært kommunevis, og gjennomføres både før og underveis i prosjektperioden. Arbeidsmåtene er en kombinasjon av foredrag, drøftinger i større og mindre grupper, dialog og bruk av case (Nordahl 2006b). Det er imidlertid et viktig poeng i LP-modellen at all kunnskap er forskningsbasert, noe som sannsynliggjør gode resultater i forhold til de ulike målsetningene (Ibid). Lillegården skal også veilede PP-tjenesten to ganger pr. semester og legge til rette for elektronisk kunnskapsdeling.

Skolene forplikter seg også til deltakelse i evalueringen av LP-modellen. Denne gjennomføres av Høgskolen i Hedmark.

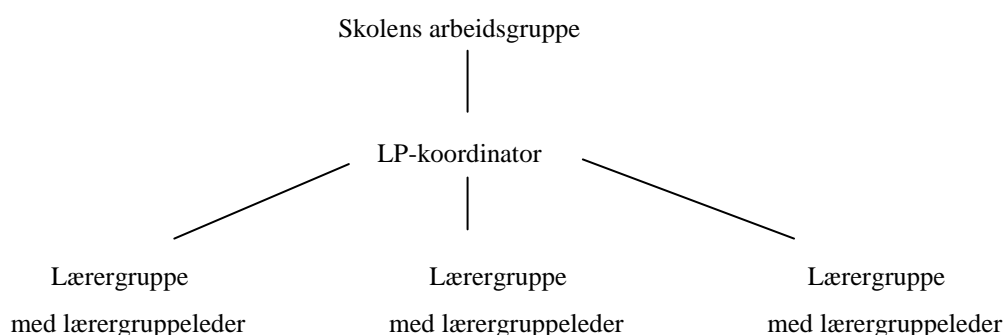
### *Organisering*

Ifølge Tinnesand og Flaatten (2006) er organiseringen av LP-modellen basert på lang erfaring med skoleomfattende utviklingsarbeid og kollegabasert veiledning. Det vises til betydningen av tydelige strukturer som ansvarliggjør roller og ansvarsforhold, og til at det er satt av tid og sted for samarbeid som en viktig forutsetning for at arbeidet med LP-modellen skal lykkes (Ibid.).

LP-modellen har en omfattende organisasjonsstruktur som strekker seg fra elev- til rådmannsnivå i kommunen. Det er imidlertid skolene som er hovedarena for modellen, da det først og fremst er lærerne som benytter seg direkte av analysemodellen (Nordahl 2006b). LP-modellen er et skolebasert utviklingsarbeid, noe som betyr at den ”festes både i topp og bunn” – både skolens ledelse og alle lærerne skal være med i debatten om deltakelse på prosjektet eller ikke. Dette kalles en bottom-up organisering, og den er med på å sikre at lærerne har mest mulig motivasjon, forpliktelse og eierforhold til modellen (Nordahl 2006b).

Organiseringen av LP-modellen setter ”den lærende lærer” i fokus (Tinnesand & Flaatten 2006). Læreren blir på denne måten de viktigste aktørene i endring og utvikling av sin egen arbeidssituasjon. Ved å definere hva som oppleves som et problem, etterfulgt av analyse, refleksjon og tiltaksutvikling, er de involvert og aktivisert i hele problemløsningsprosessen (Ibid.).

På skolene er det skolens arbeidsgruppe som har hovedansvaret for å koordinere framdriften i LP-arbeidet. Denne gruppen består av skolens ledelse, skolens LP-koordinator og lederne for lærergruppene (Nordahl 2006b). Ifølge Sørli og Skogen (1992) er det særegne med prosjektorganisasjoner at de forsøker å tilpasse organisasjonen til den aktuelle situasjonen. I dette tilfellet, vil det si at skolens arbeidsgruppe har en sentral rolle i å forankre og tilpasse LP-modellen til sin skole.



**Fig 2.3 LP-modellens organisering på skolen**

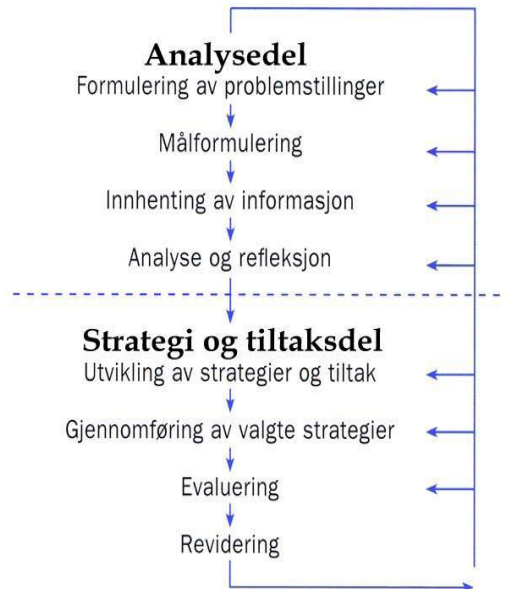
Skolens arbeidsgruppe skal også drøfte eventuelle problemstillinger på skolenivå og legge til rette for tiltak på systemnivå. LP-koordinator har blant annet ansvaret for å følge opp lærergruppelederne og ha kontakt med PP-tjenesten

### *Anvendelse av modellen*

Hensikten med bruk av LP-modellen er at lærerne skal finne sammenhenger mellom omgivelsene og elevenes handlinger eller atferd, ikke årsaken til atferden (Nordahl 2005:19). Lærerne skal arbeide med problemstillinger som opptar dem i sin egen hverdag. På denne måten forankres arbeidet med modellen lokalt, og det er lærerne selv som avgjør hva som er nyttig og meningsfullt (Tinnesand & Flaatten 2006).

LP-modellen tilbyr ingen ferdige løsninger for lærerne, men innebærer blant annet en analysemodell som skal støtte dem i arbeidet med problemer eller utfordringer (fig. 2.4) (Nordahl 2005, Tinnesand & Flaatten 2006). Modellen beskriver fremgangsmåten for hvordan lærerne skal komme frem til hva som bør gjøres, valg av tiltak og senere evaluering av disse tiltakene (Nordahl 2005). Modellen er inndelt i en analysedel og en strategi og tiltaksdel, og det er avgjørende at disse gjennomføres i den rekkefølgen som er beskrevet (Ibid.). Tinnesand og Flaatten (2006) viser til at en av grunnene til at så mange tiltak ikke har

ønsket effekt, er at det ikke er gjort en analyse av problemet før det utvikles tiltak. Analysemodellen kan fremstilles på følgende måte:



**Fig. 2.4 Analysemodellen**

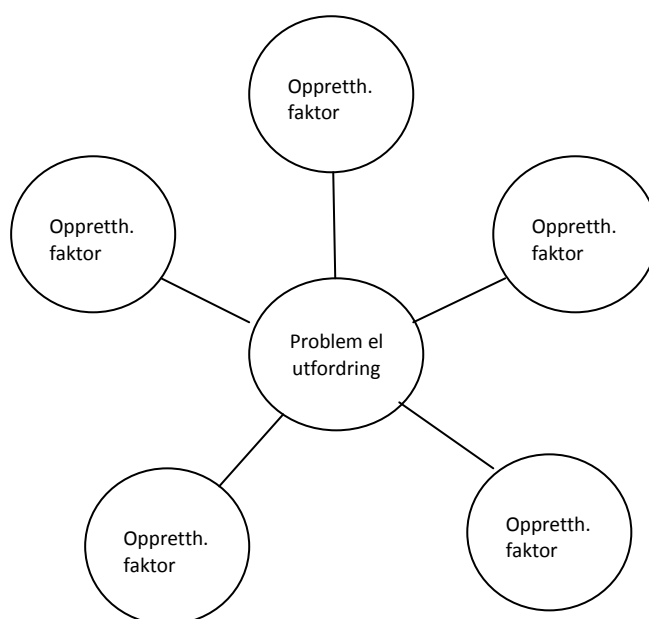
Analysemodellens første del legger grunnlaget for de strategier og tiltak som skal iverksettes for å bedre den vanskelige situasjonen, og hindre den fra å oppstå på nytt (Nordahl 2006b). Hensikten med analysen er at lærerne skal komme frem til hvilke faktorer som opprettholder de utfordringene lærerne står ovenfor – det er i denne konteksten lærerne har mulighet til å påvirke elevenes faglige og sosiale utvikling. Begrepet ”oppretholdene faktorer” et sentralt begrep i LP-modellen, og det beskrives av Nordahl (2006a) på følgende måte:

*”En opprettholdende faktor er et avgrenset forhold i et sosialt system som har en sammenheng med at atferd og handlinger hos et eller flere individer gjentas over tid (Ibid.:41).*

Analysen tar utgangspunkt i en utfordring eller problem som legges frem i lærergruppen (Nordahl 2006b). Dette kan for eksempel være et problem i forhold til en spesiell elev eller gruppe/klasse. Det er imidlertid en grunnleggende forutsetning i LP-modellen at årsaken til avviket mellom nåværende- og ønsket situasjon er ukjent (Ibid.). Grunnen til dette er at lærerne må være åpne for nye perspektiver, slik at forklaringene på de utfordringene de står



ovenfor ikke blir fastlåst, endimensjonale eller kun individorienterte (Ibid.). Alle lærerne skal så delta i analysen for å komme fram til en konkret problemstilling og hva det trengs mer informasjon om. Etter informasjonsinnhenting og analyse av denne, søker lærergruppen å forstå de sammenhenger som påvirker og opprettholder det gitte problemet. Fokus i analysefasen skal være på interaksjonen mellom elevene og omgivelsene – og det er ifølge Nordahl (2006b) særlig i denne fasen at det systemteoretiske grunnlaget for LP-modellen skal anvendes direkte i arbeidet (Ibid:19). Lærerne skal analysere seg frem til de opprettholdende faktorer som hemmer faglig og sosial utvikling, og i den forbindelse har Nordahl utarbeidet følgende ”sammenhengssirkel”, fig. 2.5, for å illustrere hvordan de opprettholdende faktorene utløser og opprettholder de opplevde problem eller utfordringer (Ibid.).



**Fig. 2.5 Sammenhengssirkelen**

Lærergruppens systemteoretisk tilnærming til sakene sikrer at de tar utgangspunkt i det analytiske skille mellom aktør-, individ- og kontekstperspektiv i arbeidet med problemene som tas opp. Disse perspektivene er avgjørende når lærerne skal forstå individer og deres handlinger, korrigere elevenes atferd eller bidra til en bedre læring og et best mulig læringsmiljø i skolen (Nordahl 2006a, Tinnesand & Flaatten 2006).

---

Kontekstperspektivet fremhever at alle er i interaksjon med sine omgivelser, noe som innebærer at elevenes læring og handlinger må forstås avhengig av den kontekst de befinner seg innenfor (Nordahl 2006a). Alle forsøker å styre livet sitt og skape mening i tilværelsen, elevenes handlinger må dermed forstås ut fra at de gjør aktive valg og er aktører i egne liv. Aktørperspektivet vektlegger altså at lærerne må forstå elevenes intensjoner i de bestemte situasjoner og sammenhenger. Individperspektivet skiller seg fra aktørperspektivet ved å ta hensyn til medfødte egenskaper og forutsetninger hos elevene som de selv ikke kan styre, for eksempel egne læreforutsetninger, temperament, sjenanse, depresjon og lignende (Ibid.). Elevens skader eller vansker, for eksempel diagnoser relatert til problematferd eller læring som er sentrale i individperspektivet (Ibid.).

LP-modellens tydelige skille mellom analyse- og strategi og tiltaksdel er med på å opprettholde at problemet eller utfordringen blir grundig analysert før det utvikles tiltak. Lærergruppen skal utarbeide en felles plan for gjennomføringen og evalueringen av tiltakene. Det er imidlertid et sentralt poeng i LP-modellen at de tiltak som igangsettes er kunnskapsmessig forankret, det vil si at de gjennom forskning skal ha vist seg å ha effekt (Tinnesand & Flaatten 2006). Tiltakene skal rettes inn mot og redusere betydningen av de faktorene som utløser og opprettholder problemene i skolen (Ibid.). Etter avtalt tiltaksperiode skal lærergruppen evaluere tiltaket, og det åpnes for eventuell revidering.

### **2.2.3 Evaluering av LP-modellen**

I det følgende vil jeg vise til LP-modellens to hovedevalueringer, den første presentert i 2005 og den siste i mars 2009. Jeg vil kort vise til evalueringenes hovedfunn, men fokus i fremstillingen vil primært være på de kvalitative evalueringene, da dette er av størst interesse for denne oppgaven. På grunn av begrensede ressurser, vil presentasjonen ikke være fullstendig. For mer informasjon om evalueringene, se Nordahl (2005) og Nordahl m.fl. (2009).

#### ***Evaluering av LP-modellens utviklingsprosjekt (2002-2004)***

Evalueringen av utviklingsprosjektet bestod hovedsakelig av en kvantitativ spørreundersøkelse, men det ble også gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse. Den kvantitative delen av evalueringen ble gjennomført som et pre-post design med kontrollgruppe. Både prosjekt- og kontrollskolene ble kartlagt ved prosjektstart (t1: jan.

---

2002) og i slutfasen (t2: okt. 2004). Den kvalitative undersøkelsen bestod av intervju med 60 lærere, og ble gjennomført i perioden februar-mars 2004 (Nordahl 2005). Evalueringen fokuserte på tre problemstillinger, og disse var relatert til mulige endringer i skolenes kultur, læringsmiljø, undervisning og læringsutbytte, samt sammenhengen mellom endringene, iverksatte tiltak og implementeringsstrategien (Ibid.).

Både de kvalitative og kvantitative evalueringsresultatene pekte i retning av at arbeidet med LP-modellen synes å gi positive resultater på flere vesentlige områder i skolen. Prosjektskolene viste en positiv utvikling sammenlignet med kontrollskolene. Evalueringen avdekket blant annet en positiv utvikling og endring i skolenes læringsmiljø, undervisning, elevenes atferd og læringsresultater i skolen. I tillegg ble det konkludert med sammenheng mellom de resultatene som ble oppnådd og de iverksatte tiltak. Nordahl (2005) mente de fleste projektskolene synes å ha utviklet seg som lærende skoler.

Evalueringen viste at det var blitt et bedre samarbeid mellom lærerne, at de i større grad hadde fått felles holdninger, og at de etter arbeidet med LP-modellen hadde fått ny kunnskap og dermed lettere for å håndtere problematferd. Det viste seg at lærerne hadde større tro på egen evne til å opprettholde ro og orden i klasserommet, og det ble mer naturlig for dem å se på egen rolle, og ikke bare elevene, når det oppstod problemer (Ibid).

Det var imidlertid relativt store variasjoner både mellom skolene, og innad på skolene mellom lærergruppene, i forhold til hvordan de hadde implementert LP-modellen. Det ble også avdekket store forskjeller i skoleledelse mellom projektskolene, men Nordahl (2005) mente disse forskjellene i ledelse hadde liten sammenheng med de oppnådde resultatene. Han viste til lærernes evne til kritisk refleksjon, drøftinger og fokus på egen rolle, som årsaker til forskjellene, og ikke ledelsen av skolene. Dette fremheves i rapporten på følgende måte:

*”Ved at lærerne i LP-prosjektet har fått pedagogiske redskaper, kompetanseheving og veiledning er det realisert positive resultater i projektskolene” (Ibid.:152).*

### ***Evaluering av LP-modellen (2006-2008 )***

Den andre store evalueringen av LP-modellen ble lagt frem av Høgskolen i Hedemark, i mars 2009. Denne evalueringen så på LP-modellen i perioden 2006-2008, omfattet 105 skoler, og bestod av både kvantitative og kvalitative undersøkelser (Nordahl m.fl. 2009). Det

---

kvantitative studiet ble gjennomført ved bruk av tidsserielt forskningsdesign, det vil si at det ble gjort en før- og en ettermåling, uten at det ble anvendt egen kontroll- eller sammenligningsgruppe. Det ble imidlertid anvendt en annen form for sammenligning (kontroll), ved at et gitt klassetrinn fungerte som kontrollgruppe for tilsvarende klassetrinn i den andre målingen. De to kartleggingene ble gjennomført høsten 2006 (t1) og våren 2008 (t2), og fokuserte på to hovedområder; læringsmiljø og elevens læringsutbytte. Evalueringen hadde også et spesielt fokus på implementeringen av LP-modellen, og det ble gjennomført både kvalitative og kvantitative undersøkelser i den forbindelse. Den kvantitative delen bestod en spørreundersøkelse besvart av rådgiverne ved Lillegården kompetansesenter, enkelte kommunekoordinatorer og veiledere ved PP-kontorene. 27 av 33 kommuner var representert i utvalget. Det kvalitative studiet ble gjennomført i løpet av våren/høsten 2007 og bestod av intervjuer, observasjoner og spørreskjema. Studien omfattet 11 grunnskoler (Ibid.).

Denne evalueringen viste også at skolene hadde hatt en positiv utvikling innenfor flere områder i løpet av prosjektperioden. Arbeidet på LP-skolene synes å ha gitt positive resultater både for elevene læringsutbytte, læringsmiljø, og for lærernes arbeidssituasjon. Lærerne opplevde en samarbeidsorientert skolekultur, samt mer struktur på undervisningen og bedre atferd hos elevene (Ibid.).

I forhold til implementeringen av modellen viste det seg å være store variasjoner i hvordan de ulike instansene i kommunene hadde gjennomført intensjonene i LP-modellen, og i hvilken grad det hadde påvirket praksis (Ibid.). Mange skoler hadde vært lite lojale mot prinsippene i LP-modellen, og hadde dermed hatt en lite tilfredsstillende implementeringsprosess. Evalueringen slo også fast at en produktiv organisasjonslæring gjennom LP-modellen var avhengig av i hvilken grad ledelsen ved skolene involverte seg. Nordahl m.fl. (2009) understrekte at ledelsen i større grad måtte bli mer informert og delaktig i arbeidet med LP-modellen. Dette bryter med konklusjonene fra evalueringen i 2005, men syntes å være i overensstemmelse med annen forskning på feltet (Frazier 1997, Fullan 2001b, Ogden 2004).

Endringene i LP-skolene fra 2006 til 2008 viste seg å være klart mindre enn endringene som kom frem i evalueringen av utviklingsprosjektet. Nordahl m.fl. (2009) forklarer dette blant annet dette ved at det i den siste perioden ble benyttet en annen strategi for implementering

---

og gjennomføring, og at ansvaret ble overført fra Lillegården kompetansesenter til lærere, skoleledelsen og PP-tjenesten. De mener dette understreker viktigheten av lojalitet til implementeringsstrategien (Ibid.).

## 2.3 Suksessfaktorer i innovasjoner

I systemarbeid med kompetanse- eller organisasjonsutvikling som siktemål, er kunnskap om suksessfaktorer i innovasjoner viktig å kjenne til (Samuelsen 2007). Arbeid med innovasjoner beskrives ofte i tre faser; initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan 2001b). Disse fasene kan ikke isoleres fra hverandre, men må sees på som overlappende og sirkulære (Ibid.). Ifølge Fullan (1992, 2001b) er effektive innovasjoner et resultat av aktiv implementering og deltakelse i alle de tre fasene. Han understreker videre at for å lykkes med innovasjoner er det viktig med press og støtte i organisasjonen, at det forekommer endringer i atferd og forståelse, samt at medlemmene føler eierskap til innovasjonen (Ibid.).

### 2.3.1 Implementering og deltakelse

Ifølge Fullan (1992, 2001b) er det mer sannsynlig at en innovasjon lykkes dersom den har utgangspunkt i en liten gruppe som tar ansvar for initiering og spredning av den nye kunnskapen. Denne gruppen bør forholde seg til og vurdere innovasjonens relevans for skolen, skolens kapasitet og tilgjengelige ressurser – altså vurdere i hvilken grad det aktuelle utviklingsarbeidet er det skolen trenger (Fullan 2001b).

For å lykkes med utviklingsarbeid trenger aktørene støtte av systemet de skal tjene (Anthon 1999a). Dette betyr at både skoleledelsen og kommuneledelsen har et spesielt ansvar med å tilrettelegge for gjennomføring av utviklingsarbeid (Skogen 2004, Grøterud & Nilsen 2001). Fullan (2001b) viser til rektor som skolens hovedagent for endringer i skolen, og mener det er rektor ansvar å tilrettelegge for læring og spredning av kunnskap.

Lærerne må få arenaer hvor endringene kan oversettes og tolkes – de må kommuniseres og synliggjøres slik at alle vesentlige sider kommer frem (Busch & Vanebo 2003). Dette skjer ifølge Skogen (2004) best når aktørene kommuniserer både innenfor sine primærteam, på tvers av teamene og mellom organisasjoner (Ibid:22). Dalin (1995) peker også på betydningen av personlig kontakt på tvers av hierarkier, for å lykkes i alle faser av

---

utviklingsarbeid. Lærerkollegialitet og samarbeid er altså en sentral faktor for å lykkes med innovasjonsarbeid i skolen (Fullan 1992, 2001b, Skogen 2004, Dalin 1995). Etablering og bruk av sosial interaksjon regnes som ett av de sterkeste virkemidler for spredning av innovasjoner (Skogen 2004, Anthun 1999a). Interaksjonen bør skje både på den enkelte arbeidsplass og i nettverk mellom arbeidsplasser.

Effektiv kunnskapsutvikling er ifølge von Krogh et al. (2000) et resultat av gode relasjoner (Fullan 2001a). Fullan (2001a, 2001b) viser til gode relasjoner som nøkkelen til vellykkede utviklingsarbeid. Dette fremhever viktigheten av en god organisasjonsstruktur og kultur for å dele kunnskap, og betydningen av et godt forhold mellom skolene og PP-tjenesten. Anthun (1999a) fremhever også felles språk og tillit mellom partene som avgjørende for at PP-tjenesten skal lykkes i sitt systemarbeid. Han understreker imidlertid at tillit tar tid og at det krever kompetanse, slik at skolene har grunn til å vise PP-tjenesten tillit. Ifølge Fullan (1992) har også skolene en større sjanse for å lykkes med innovasjonsarbeidet dersom det involverer kompetanseheving blant lærerne. Læreren syntes å være den mest avgjørende ressursen i skolen (Dalin 1995). Ifølge Skogen (2004) krever kompetanseheving blant lærere et samspill mellom erfaringer med reelle praktiske utfordringer eller problemer og teoretiske kunnskaper.

### **2.3.2 Press og støtte**

Ifølge Fullan (1992) omfatter vellykkede utviklingsprosjekter alltid både press og støtte. Dette er fordi *"press uten støtte fører til motstand og fremmedgjøring, og støtte uten press fører til sløsing av ressurser"* (Ibid.:25). Jo mer omfattende endringene er, desto mer støtte trengs det (Dalin 1995).

Støtte fra skoleledelsen syntes å være avgjørende for å lykkes med utviklingsarbeid i skolen (Ogden 2004). Deres viktigste funksjon er å stå som garantist for prosjektet. Det syntes også å være en fordel dersom ledelsen deltar aktivt, da dette er med på å legitimere arbeidet (Ibid.).

Dersom utviklingsarbeidene er dårlig tilpasset lærernes virkelighet, er det naturlig at personalet reagerer på måter som kan nøytralisere eller motarbeide prosjektets målsetninger (Ogden 2004). Enhver organisasjon innehar mekanismer for selvbevaring og motstand mot endringer (Skogen 2004). For å lykkes med utviklingsprosjekter i skolen må den

---

eksisterende skolekultur brytes ned, slik at nyte tanker og praksistiltak kan komme frem (Grøterud & Nilsen 2001). Frazier (1997) understreker imidlertid at en viss grad av skepsis til nye innovasjoner er sunt, da dette kan være med å kvalitetssikre den foreslåtte endringen ytterligere.

Skogen (2004) viser til en barrieremodell som kan forklare noe av motstanden i organisasjoner. Modellen ble første gang omtalt av Dalin (1978), og er senere videreutviklet av flere andre (Skogen 2004). Modellen beskriver fire kategorier av barrierer som ofte forekommer i innovasjoner. Kategoriene omhandler psykologiske, praktisk, verdimessige og maktrelaterte barrierer (Ibid.).

Motstand mot innovasjoner handler ofte om frykt for det ukjente (Busch & Vanebo 2003). Dette fremheves i de psykologiske barrierene som primært dreier seg om dimensjonen sikkerhet/trygghet versus usikkerhet/utrygghet (Skogen 2004). Det først og fremst viktig å kjenne til disse barrierene, slik at de kan tas hensyn til, for eksempel ved å sørge for at deltakerne får nok informasjon om prosjektet og om eventuelle konsekvenser av arbeidet (Ibid.). De praktiske barrierene er ofte de vanligste og mest kjente motstandsfaktorene i innovasjonsarbeidet (Ibid.). Dette kan være tid, økonomiske og faglige ressurser, uklare mål eller systembarrierer (Ibid.). Rigide strukturer er et eksempel på systembarrierer som kan hindre organisasjonen i å møte utfordringer på nye og bedre måter. Det er imidlertid makt- og verdibarrierene som ofte er de viktigste når det gjelder motstand mot forandring. De to faktorene kan være vanskelig å skille fra hverandre, da makt ofte benyttes for å ivareta og forsvare verdibarrierer, samtidig som makten i seg selv ofte ikke er problematisk, men hvordan den utøves og hvilken verdiforankring den har. Kolliderer innovasjonens verdiforankring med medlemmenes, stimuleres motstanden mot forandring (Ibid.).

### **2.3.3 Endring i atferd og forståelse**

Suksess forutsetter fornyelse ved den enkelte skole (Dalin 1995, Fullan 1992). Fullan (1992) understreker at *“dealing with an innovation effectively means alterations in behaviors and beliefs”* (Ibid.:22). Dette innebærer altså at nye ferdigheter, aktiviteter og praksis skal læres og utvikles, samt at det må skje en endring i aktørenes forståelse og forpliktelse for å forvalte innovasjonen på en effektiv måte. Tinnesand (2007) understreker at måten vi forstår og tolker verden på, også påvirker de muligheter vi har for å gjøre noe omgivelsene våre. Forandringer i omgivelsene, for eksempel i form av en innovasjon, krever ofte nye

---

handlinger som bryter med de dominerende bruksteoriene (Busch & Vanebo 2003). Argyris (1990) understreker dette, og mener læring først forekommer når det skapes konsekvenser på bakgrunn av ny innsikt.

Fullan (1992) mener endring av atferd i mange tilfeller kommer før endring av deltakernes forståelse. Han understreker imidlertid at dette er en gjensidig påvirkningsprosess – og at det hele tiden vil være en utvikling (Ibid.). Interaksjon mellom lærerne syntes å være av avgjørende betydning for at endringer skal befestes i organisasjonen (Fullan 2001b, Busch & Vanebo 2003). Organisering av tette grupper oppleves ofte som trygge og uformelle miljøer, noe som påvirker åpenheten for ulike tolkninger av hendelser i og utenfor organisasjonen (Busch & Vanebo 2003). Det er lettere for lærerne å prøve ut egen virkelighetsforståelse i samspill med kollegaer (Ibid.). I hvilken grad lærerne arbeider alene eller sammen med andre, har vist seg å ha signifikant betydning for utviklingen av nye meninger, ferdigheter, forståelse og atferd (Fullan 2001b:123-124).

### **2.3.4 Eierskap til innovasjonen**

For å lykkes med implementeringen av nye prosjekter må deltakerne ha eierforhold til prosjektet (Skogen 2004). Fullan (1992) fremhever at eierforhold er noe som utvikles i løpet av hele innovasjonsperioden, og at det kan forstås som en prosess av mobilisering og positiv påvirkning.

Utvikling og vedlikehold av eierforhold forutsetter deltakelse, og det utvikles best gjennom deltakelse i beslutningsprosessen frem mot det aktuelle tiltaket (Skogen 2004). Vellykkede prosjekter drives i en form som sikrer forankring og medvirkning i hele personalet, slik at flest mulig deltar på alle stadiene i endringsprosessen (Ogden 2004). Frazier (1997) mener at jo flere mennesker som er involvert, jo flere vil føle eierskap til innovasjonen – og desto større er sjansene for å lykkes (Ibid.).



---

### 3. METODISKE BETRAKTNINGER

Formålet med denne oppgaven er å belyse i hvilken grad PP-tjenesten har nådd målene for sitt systemarbeid – altså sammenligne ønsket mål med oppnådd resultat.

Ifølge Tranøy (1986) er metode den fremgangsmåten som benyttes for å frembringe kunnskap, eller etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare (Dalland 2000). Oppfyllelse av metodiske krav er viktig for å styrke konklusjonens pålitelighet (Kvernbekk 2002).

#### 3.1 Forskningsdesign – en evalueringsstudie

Hensikten med en evaluering er å fastslå graden av måloppnåelse, samt forklare hvorfor, eller eventuelt hvorfor ikke målene er nådd. Dette gjøres ved å sammenligne intensjonsmålene med det faktisk oppnådde, og kalles måloppfyllelsesanalyser, effekt- eller målevalueringer (Sverdrup 2002). For enkelhetsskyld vil jeg i denne oppgaven forholde meg til begrepet målevalueringer. De metoder som benyttes i evalueringsstudier, sammenfaller i stor grad med generell samfunnsvitenskapelig metodeanvendelse. Det særegne for evalueringsforskning, er imidlertid at det er hensikten med evalueringen som styrer utformingen av evalueringsdesignet (ibid).

Det er flere forhold som danner bakgrunnen for valg av evalueringsstudie som forskningsdesign i denne oppgaven. Ifølge Almås (1990) er evalueringsforskning en god metode for å undersøke måloppnåelse i et prosjekt eller arbeid. Evalueringer kan også benyttes som et hjelpemiddel i arbeidet med innovasjoner i skolen (Skogen 2004), da det skaper et potensial for endring og forbedring, noe som etter min mening, alltid bør utfordres (Almås 1990, Dahler-Larsen 2001, Sverdrup 2002). Evaluering forstås som et produkt av rasjonalismen, fordi den grunnleggende bygger på forestillingen om at man ved hjelp av systematisk viten kan forbedre sosiale institusjoner og viktige forhold som angår folks liv (Dahler-Larsen 2001, Sverdrup 2002). Evaluering kan også belyse ressursbruken som investeres i et arbeid, og om denne er forsvarlig. Dette kan være relevant i denne oppgaven da PP-tjenesten hele tiden er utsatt for et stort arbeidspress og en vanskelig prioritering mellom to lovpålagte plikter; individ- og systemrettet arbeid (Anthun 1999b, Johansen 1999). Sverdrup (2002) viser til at det er et av evalueringsformens hovedpoeng å påvise

---

sammenhenger i forholdet mellom innsats, tiltak og utbytte, samt å diskutere i hvilken grad (eventuelle) tilsiktede målsetninger er oppnådd.

## 3.2 Målevaluering

En evaluering starter alltid med å avgjøre hvilke temaer det skal innhentes informasjon om (Sverdrup 2002) – noe som ble gjort gjennom individintervju med leder for PP-tjenesten. PP-tjenestens mål med LP-modellen kan beskrives som et offentlig- og et privat mål. Offentlige mål er definert i forhold til et ytre publikum, i dette tilfelle skolene (Ibid.). PP-tjenestens offentlige mål med LP-modellen er at arbeidet med LP-modellen skal etablere seg, slik at skolene ser, og forholder seg mer til systemet rundt elevene. Deres eget, eller private mål, er at skolene skal få et bedre forhold til PP-tjenesten. Dette er målene med LP-modellen slik de er definert av PP-tjenesten. Skolene har ikke vært med i prosessen med å definere målene. PP-tjenestens private mål går utover de mål som er gitt for arbeidet med LP-modellen, og representerer dermed en målforskyvning (Ibid.). For å kunne avgjøre om PP-tjenesten har nådd målene sine med LP-modellen, vil vurderinger fra skolene og PP-tjenesten drøftes opp mot gitte evalueringskriterier.

Evalueringslitteraturen lager et hovedskille mellom mål- og prosessevalueringer (Almås 1990, Sverdrup 2002). Dette representerer ikke absolutte motsetninger, men viser til ulike fokusområder av forsknings- og evalueringsprosessen (Sverdrup 2002). For å besvare denne oppgavens problemstilling og fastslå PP-tjenestens grad av måloppnåelse er målevaluering et godt instrument, da denne har til hovedhensikt ”(...) å *samanlikne sluttresultatet av eit prosjekt, program eller tiltak med dei målsetingane som var sette opp på førehand*” (Almås 1990:29). Dette innebærer at det foretas en vurdering og beskrivelse av virkningene av et tiltak som er iverksatt i den bestemte hensikt å forbedre en situasjon (Sverdrup 2002). De ulike innfallsvinklene i prosess- og målevaluering bidrar imidlertid med nyttig kunnskap i et helhetlig perspektiv, både når det gjelder vurdering og måling av virkninger av ulike typer tiltak, samt av hva som skjer i de prosessene tiltakene generer. Det syntes dermed hensiktsmessig å ha med elementer av prosessevaluering, da denne setter fokus på å beskrive og forklare utviklingen innenfor et program eller tiltak, samt implementeringen av det. Det er ikke uvanlig å benytte seg av elementer fra begge retningene i en studie (ibid.).

---

### 3.2.1 Evalueringskriterier

Evaluering av måloppnåelse er en sammenlignende aktivitet og utvikling av evalueringskriterier er dermed viktig for å vite hva man skal evaluere i forhold til (Sverdrup 2002). Evalueringskriteriene benyttes for å sammenligne oppnådd resultat med den opprinnelige intensjonen (ibid.). Målformuleringene i denne oppgaven er i stor grad skjønnsmessige, noe som stiller høye krav om tydelighet i formuleringen av evalueringskriteriene (ibid.). Tydelighet rundt evalueringskriteriene er viktig for at konklusjonene kan etterprøves av andre, og for å klargjøre de premissene konklusjonene er trukket på – det påvirker altså oppgavens pålitelighet. Evalueringskriteriene er formulert for å svare på problemstillingen, altså som et mål på suksess eller måloppnåelse (ibid.).

Ut fra PP-tjenestens mål med LP-modellen har jeg operasjonalisert noen underliggende delmål – disse representerer oppgavens evalueringskriterier. En slik operasjonalisering av målene er en grunnleggende forutsetning for evalueringen (Almås 1990). Målhierarkiet for PP-tjenestens mål med LP-modellen er som følger:

*Hovedmål 1: Arbeidet med LP-modellen har etablert seg på skolen.*

I denne oppgaven er dette operasjonalisert i følgende delmål:

- a) LP-modellen er en del av skolens formelle struktur. Det vil si at den er integrert i skolens virksomhetsplan, og er en del av skolehverdagen i form av faste møter i lærergruppene og skolens arbeidsgruppe.
- b) Skolen benytter seg av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk
- c) LP-modellens systemteoretiske perspektiv har endret lærernes forståelse og håndtering av skolehverdagens problemer og utfordringer.

*Hovedmål 2: Skolene har fått bedre forhold til PP-tjenesten.*

I denne oppgaven er dette operasjonalisert i følgende delmål:

- a) Skolene opplever at PP-tjenesten er tilgjengelig. Det vil si at PP-tjenesten er lettere å ta kontakt med. Skolene og PP-tjenesten har felles begrepsapparat og skolene tar oftere kontakt.

- 
- b) Skolene benytter seg av PP-tjenestens kompetanse. Det vil si at de samarbeider mer, og at skolene utnytter flere sider ved PP-tjenestens kompetanse.
  - c) Skolene har tillit til PP-tjenesten, noe som ifølge McAllister (1995) vil si at de har tro på, og villighet til å handle på bakgrunn av PP-tjenestens ord, handlinger og beslutninger (Lewicki 2006).

Hovedmålene, som er definert av PP-tjenesten, er avhengige av at delmålene på nivået under realiseres (Sverdrup 2002). Delmålene fungerer dermed både som mål og virkemiddel for å nå målene på nivået over (ibid). Målhierarkiet henger nøye sammen med utviklingen av intervjuguidene til gruppeintervjuene med PP-tjenesten og skolens arbeidsgruppe, som er de instrumentene som er benyttet for innsamling av data.

### 3.3 Intervju som metode for datainnsamling

Intervjuundersøkelser er en særlig velegnet metode for å få informasjon om hvordan informantene opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard 2002). Kvale (1997) mener at det kvalitative forskningsintervjuet søker å beskrive spesifikke situasjoner og handlingsforløp i den intervjuedes verden. Gjennom intervjuet kan forskeren oppnå viten om hva den/de intervjuede *mener* om en situasjon – og hvordan de *opplever* situasjonen (ibid). Dette syntes dermed som en egnet metode for å fremskaffe kunnskap om hvordan PP-tjenestens og skolene vurderer at arbeidet med LP-modellen er etablert på skolene og hvordan dette har påvirket forholdet mellom de to aktørene.

Et overordnet mål med intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære slik at den sosiale avstanden mellom intervjuer og intervjupersonene minimeres, og informantene åpner seg for de temaene intervjueren ønsker informasjon om (Kvale 1997, Thagaard 2002). Kvale (1997) fremhever viktigheten av at informantene får informasjon om intervjusituasjonen og om formålet med samtalen på forhånd. Dette ble gjort vet at skolene fikk tilsendt informasjon om prosjektet (vedlegg 2), og en forenklet oversikt over intervjuguiden før intervjuet. Alle informantene undertegnet også en samtykkeerklæring, se vedlegg 3.

Kvale (2001) understreker at det er i den menneskelige interaksjonen mellom intervjuer og intervjuede at den vitenskapelige kunnskapen produseres. Dette gjorde at jeg var spesielt

---

oppmerksomhet på at det informantene fortalte, kunne være preget av deres relasjon til meg som PP-rådgiver. Jeg forsøkte derfor å være oppmerksom på hvordan erfaringer fra tidligere opplevelser påvirket intervjusituasjonen (Thagaard 2002). Jeg opplevde imidlertid ikke dette som noe problem, og synes heller intervjusituasjonene var preget av åpenhet og interesse.

I denne oppgaven er det benyttet to typer intervju – både individintervju og gruppeintervju. Grunnen til dette, er at de ulike metodene har ulike kvaliteter som har vært nyttig på forskjellige stadier i forskningsprosessen. Individintervju ble benyttet tidlig i prosessen, og dannet grunnlaget for den videre undersøkelsen. Gruppeintervju ble imidlertid brukt som hovedmetode for datainnsamlingen, og vil derfor vies størst oppmerksomhet i dette kapitlet. Jeg benyttet semi-strukturert intervju slik at det ble opprettholdt en viss grad av struktur, samtidig som det ble åpnet for utdypende spørsmål og kommentarer når det var behov for dette.

### **3.3.1 Individintervju**

Sverdrup (2002) mener informantintervjuer er en viktig kilde til informasjon, og en god måte å skaffe seg et utgangspunkt for den videre evalueringen (ibid.). I desember 2007 intervjuet jeg leder for PP-tjenesten i den aktuelle kommunen, for å kartlegge PP-tjenestens mål og intensjoner med LP-modellen. Individintervju var i dette tilfellet en god metode, da formålet var å forstå hva leder, som representant for PP-tjenesten, opplevde som målet med systemarbeidet. I løpet av intervjuet kom det frem at PP-tjenesten hadde et mål om at LP-modellen skulle etablere seg på skolene, slik at de så, og forholdt seg mer til systemet rundt elevene. I tillegg hadde PP-tjenesten et mål om at skolene skulle få et bedre forhold til dem som følge av arbeidet med LP-modellen. Ifølge Tinnesand og Flaatten (2006) synes dette å være realistiske målsetninger i arbeidet med LP-modellen. Informasjonen fra individintervjuet var med på å legge grunnlaget for hvordan resten av forskningsprosessen forløp.

### **3.3.2 Gruppeintervju**

Gruppeintervju kalles i dag ofte for fokusgrupper (Brandth 1996, Kvale 2001). Barbour (2007) viser til Kitzinger og Barbour (1999) som mener *”en hver gruppediskusjon kan bli kalt fokusgruppe så lenge forskeren er aktivt oppmuntrende, og oppmerksom på gruppeinteraksjonen”* (Ibid.:2). I denne oppgaven benyttes begrepene gruppeintervju og

---

fokusgruppe synonymt. Brandth (1996) definerer gruppeintervju som en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer. Gruppeintervju er nå en vanlig metode innenfor kvalitativ forskning (Barbour 2007). En forutsetning for å benytte gruppeintervju som metode, er at medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut i fra, noe som i denne sammenhengen var arbeid med LP-modellen (Thagaard 2002).

Målet med gruppeintervju som metode er at deltakerne i fellesskap stimuleres til å komme med nyanserte meninger og vurderinger om et tema (Sverdrup 2002, Thagaard 2002). En svakhet med metoden er imidlertid at intervjueren har liten kontroll over intervjusituasjonen, noe som kan føre til en relativt kaotisk datainnsamling (Kvale 2001). For å minimere denne svakheten brukte jeg lydbånd og intervjuguide slik at strukturen ble opprettholdt, samt at jeg kunne fokusere fullt ut på samtalen. Lærergruppene ble informert om bruken av lydbånd på forhånd, og aksepterte dette.

Gruppeintervju ble benyttet som metode for å hente inn data både fra PP-tjenesten og skolene, for å svare på problemstillingen. En vanlig kritikk av forskningsintervju som metode er at funnene ikke er valide, fordi intervjupersonenes informasjon kan være usann (Kvale 2001). Kvale (2001) mener dette må undersøkes i hvert enkelt tilfelle, noe som er bakgrunnen for at både PP-tjenesten og skolene ble spurt om å vurdere forhold knyttet til PP-tjenestens mål med LP-modellen. Utsagnene fra PP-tjenesten og skolene vil drøftes opp mot hverandre, i forsøket på å besvare oppgavens problemstilling. Skolenes innspill vil representere et kritisk perspektiv på PP-tjenestens måloppnåelse, noe som er svært viktige for å nyansere PP-tjenestens egen vurdering av måloppnåelse. Ifølge Kvale (2001) vil dette bidra til å validere oppgavens konklusjoner, da gyldig kunnskap oppstår når motstridene påstander diskuteres i en dialog (ibid.:179).

### *Intervjuguide for gruppeintervjuene*

Intervjuenes resultat er avhengig av gode forberedelser, og utarbeidelse av intervjuguider var viktig i den forbindelse. Intervjuguiden angir emnene og spørsmålenes rekkefølge (Kvale 2001). Intervjuguidene til gruppeintervjuene ble utarbeidet på bakgrunn av operasjonaliseringer av hovedmålene for evalueringen, og min forforståelse innenfor temaet (vedlegg 4 og 5). Intervjuguidenes kategorier for intervjuene med PP-tjenesten og skolene var tilnærmet like. På denne måten forsikret jeg meg om at alle informantene svarte på de samme spørsmålene, slik at svarene var sammenlignbare (Thagaard 2002, Dalen 2004).

---

Kategoriene var *bedre forhold, tilgjengelighet, PP-tjenestens kompetanse, tillit, etablering av LP-arbeidet på skolene, prioritering av arbeidsoppgaver, antall henvisninger og utilsiktede effekter som følge av LP-modellen.*

### ***Gruppeintervju med PP-tjenesten***

Gruppeintervjuet med PP-tjenesten ble både benyttet som metode for å utdype de temaene som kom opp i individintervjuet med leder, og for å få PP-tjenestens samlede vurderinger av skolenes arbeid med LP-modellen og deres forhold til skolene. Gruppen fra PP-tjenesten bestod av de personene ved PP-kontoret som arbeidet med LP-modellen, det vil si to PP-rådgivere og leder. Gjennom intervjuet kom det fram at de ansatte ved PP-kontoret i stor grad var enige om forhold knyttet til arbeidet med LP-modellen. I vurderingen av skolenes forhold til PP-tjenesten vurderte hver enkelt person den skolen de hadde hovedansvar for. De utdypet imidlertid hverandres svar, og stilte hverandre spørsmål, noe som understreker kvalitetene ved bruk av denne metoden. Alle informantene fikk sammendrag av gruppeintervjuet og muligheten til å kommentere, korrigere misforståelser, eller komme med utdypninger. Intervjuet varte ca to timer, og ble gjennomført over to dager.

### ***Gruppeintervju med skolens arbeidsgruppe for LP-modellen***

Formålet for gruppeintervjuene med skolens arbeidsgruppe for LP-modellen, var å få innsikt i hvordan arbeidet med LP-modellen var etablert på skolene, og hvordan representanter fra skolene opplevde at arbeidet med LP-modellen påvirket skolens forhold til PP-tjenesten. Skolenes uttalelser har vært viktige for å vurdere PP-tjenestens måloppnåelse på en kritisk og god måte – siden PP-tjenestens mål i stor grad er rettet mot skolen. Skolens arbeidsgruppe består av rektor, skolens LP-koordinator og gruppelederne for lærergruppene. På skolene som inngikk i utvalget bestod arbeidsgruppen av fire personer. I to av intervjuene var arbeidsgruppen ikke fullstendig på grunn av sykdom. I det siste gruppeintervjuet måtte rektor gå mot slutten av intervjuet. Alle informantene fikk imidlertid sammendrag av intervjuet på sin skole, med mulighet for å komme med kommentarer, korrigere misforståelser eller komme med utdypninger. Gruppeintervjuene med skolens arbeidsgruppe ble gjennomført i løpet av samme uke, og varte ca en time. Alle intervjuene ble gjennomført på de respektive skolene.

---

### 3.4 Rolleavklaring

Fra januar til november 2008 hadde jeg et vikariat (i 100 % stilling) som PP-rådgiver i den aktuelle PP-tjenesten. Etter dette har jeg jobbet der en dag i uken, hvor arbeidet har vært begrenset til utredninger av enkeltelever. Når forskningen ble gjennomført jobbet jeg altså ikke med LP-modellen. I løpet av min tid i 100 %, stilling var jeg blant annet LP-veileder for lærergrupper på alle skolene i kommunen som er med på LP-modellen. PP-tjenestens veilederrolle er definert av Lillegården kompetansesenter, og innebærer at PP-tjenesten skal veilede lærergruppene to ganger i semesteret. I den aktuelle kommunen er dette arbeidet organisert slik at alle PP-rådgiverne veileder lærergrupper på alle skolene, slik at alle i PP-tjenesten blir kjent med alle skolene.

Gjennom opplæring og deltakelse på nettverk og kurs i regi av Lillegården kompetansesenter, har jeg fått god kjennskap til LP-modellens teoretiske og empiriske grunnlag, samt implementeringsstrategi. Almås (1990) mener evalueringsforskeren bør ha, eller skaffe seg god sakskunnskap på det området som skal studeres. Han hevder;

*”det er ein hevdvunnen tradisjon i norsk samfunnsforskning at ein bør få vanke i det sosiale miljøet ein skal studere til ein ikkje lenger luktar amatør. Kravet om sakskunnskap er berre ei stadfesting av denne tradisjonen” (ibid:19).*

Thagaard (2002) fremhever også at forskerens kunnskap om informantenes situasjon danner utgangspunktet for et vellykket intervju. Min kjennskap til skolene, LP-modellen og kunnskap om forhold ute på skolene kan da representere en styrke for oppgaven. På den andre siden kan min kjennskap til skolene være med å påvirke hvordan informantene forholder seg til meg som forsker (Thagaard 2002). Dette er noe jeg har forsøkt å være svært bevisst på. Jeg kontaktet derfor ikke skolene før etter at mitt vikariat i 100 % stilling var avsluttet. Når jeg har vært i kontakt med skolene i forbindelse med oppgaven, har jeg gitt tydelig uttrykk for min rolle som student, og at oppgaven ikke er forankret hos noen oppdragsgiver, men er igangsatt på eget initiativ.



---

## 3.5 Utvalg

Utvalget er begrenset til PP-tjenesten i en mellomstor kommune på Østlandet, og tre av fem skoler som er tilknyttet arbeidet med LP-modellen, to barnskoler og en ungdomsskole (vedlegg 6). PP-tjenesten er representert ved leder og to PP-rådgivere, da det er disse som jobber med LP-modellen til daglig i den aktuelle kommunen. Skolene er representert ved skolens arbeidsgruppe for LP-modellen, det vil si skolens styringsgruppe for arbeidet med LP-modellen. Skolens arbeidsgruppe er en del av LP-modellens organisasjonsstruktur og består av rektor, koordinator for LP-modellen på skolen og lederne for lærergruppene.

Utvalget er strategisk, det vil si at informantene har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2002). Bakgrunnen for at jeg valgte akkurat disse tre skolene henger sammen med at de hadde arbeidet med LP-modellen like lenge, og ett år lengre, enn de øvrige LP-skolene i kommunen. En annen grunn til at utvalget ble begrenset til tre skoler skyldes masteroppgavens tidsbegrensninger, samt at et stort antall intervjupersoner ville gjort det vanskeligere å utføre dyptgående fortolkninger av intervjuene (Kvale 2001, Thagaard 2002, Dalen 2004).

## 3.6 Validitet og reliabilitet

Forskningsresultater er alltid forbundet med større eller mindre grad av usikkerhet (Kleven 2002a:12). I kvalitative forskningsprosesser er materialets og konklusjonenes troverdighet innebygd i alle delene av forskningsprosessen (Holter 1996, Kvale 2001). Kvalitetssikringen gjelder blant annet materialets kvalitet, det vil si dets mangfoldighet og relevans i forhold til forskerens problemstillinger (Holter 1996).

### 3.6.1 Validitet

Validitet refererer til et utsagns sannhet og korrekthet. Et valid argument er fornuftig, velbegrunnet, berettiget, sterkt og overbevisende (Kvale 2001). En valid slutning er basert på korrekte premisser (ibid.). I kvalitativ forskning forholder forskeren seg til en bred definisjon av validitet, det vil si at validitet handler om hvorvidt en metode undersøker det den hadde til hensikt å undersøke (Kvale 1997). Validitet omtales ofte som bekreftbarhet i kvalitativ forskning – og knyttes til kvaliteten av tolkningen, og om forståelsen det enkelte prosjekt

---

fører til, støttes av annen forskning (Thagaard 2002). Kleven (2007) understreker imidlertid at validitet primært handler om de slutningene som blir trukket ut fra datamaterialet, uavhengig av om det er kvalitative eller kvantitative data.

Ifølge Kleven (2007) bør en adekvat valideringsprosedyre basere seg på en forståelse av potensielle trusler mot validitet, og jeg har derfor forsøkt å sikre oppgavens validitet gjennom flere grep gjennom forskningsprosessen. Jeg har blant annet benyttet pilotintervju for å sikre at intervjuguiden til intervjuet med skolens arbeidsgruppe dekket det den skulle - ifølge Kvale (1987) er nemlig valide intervjusvar et spørsmål om å spørre riktig (Holter 1996:23). Pilotintervjuet med skolens arbeidsgruppe ble gjennomført på en av LP-skolene i kommunen, som ikke var med i utvalget. Pilotintervju har også en viktig funksjon som en øvingsarena for intervjueren, noe som positivt påvirker intervjuresultatene siden intervjueren da lettere er trygg på situasjonen (Kvale 2001, Dalen 2004). Tilbakemeldingen fra pilotintervjuet var at spørsmålene var greie, og at de ikke opplevde spørsmålene eller intervjusituasjonen som ubehagelig. Pilotgruppen kommenterte imidlertid at noen av spørsmålene opplevdes som repetisjoner, men at de også så at de fungerte utdypende i forhold til hverandre. De mente også det ville vært positivt om de hadde fått lest gjennom spørsmålene på forhånd slik at de fikk satt i gang en tankeprosess, og dermed forstått spørsmålene lettere. På bakgrunn av tilbakemeldingene fra pilotintervjuet gjorde jeg noen endringer for å sikre at spørsmålene ikke skulle oppleves som repetisjoner, i tillegg til at jeg utarbeidet en stikkordsoversikt over intervjuet, slik at informantene på forhånd kjente til tema og progresjonen i intervjuet.

Utarbeidelsen av intervjuguidene ble gjort i nær tilknytting til evalueringskriteriene, da dette sikrer at spørsmålene og svarene er relevante i forhold til problemstillingen. Oppgavens validitet er avhengig av størst mulig relevans mellom data og det som ønskes målt (Sverdrup 2002). Jeg benyttet semi-strukturert intervju for å sikre at det var åpning for oppfølgingsspørsmål og oppklaringer underveis i intervjuet, slik at det ble lettere å utelukke misforståelser underveis. Jeg benyttet meg også i stor grad av omformulering og oppsummering av informantens utsagn, slik at jeg kunne kontrollere og validere min tolkning av informantens utsagn (Kvale 2001).

For å sikre transkripsjonens validitet, sendte jeg sammendrag av intervjuene til alle informantene for godkjenning, noe som er viktig, da sammenfatning av materialet alltid

---

innebærer en ”fortetning av mening” og risiko for feiltolkninger (Kvale 2001). Jeg fikk kun en tilbakemelding om redigering – dette gjaldt moderasjon av en formulering fra leder i PP-tjenesten. Ved at informantene godkjente datamaterialet styrkes også oppgavens reliabilitet, fordi dette henger sammen med dataenes nøyaktighet, og at jeg har forsøkt å unngå forskersubjektivitet. Holter (1996) omtaler dette som den mest direkte pålitelighetsprøven av intervjuutskriftene.

### **3.6.2 Reliabilitet**

Det klassiske reliabilitetsbegrepet knyttes til påliteligheten i målingen av de enkelte personer ved målingstidspunktet (Kleven 2002b). Reliabiliteten, eller målenøyaktigheten, er viktig både av hensyn til presisjon og objektivitet, og dermed for påliteligheten i undersøkelsen (Kruuse 2007). Kvalitative undersøkelser er imidlertid dynamiske, og en reproduksjon av nye resultater kan være påvirket av endringer i mellomtiden (Kleven 2002b). I kvalitative studier benyttes ofte begrepet troverdighet i stedet for reliabilitet (Thagaard 2002). Dette sier noe om forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte, og knyttes til at forskeren kan gjøre rede for hvordan data er utviklet (ibid). Metodekapittelet som helhet har dermed som mål å øke reliabiliteten eller troverdigheten av forskningen, da det viser til de metodiske betraktningene som er gjort underveis i forskningsprosessen. Metodekapitlet har til hensikt å overbevise den kritiske leser om at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte (Ibid.).

Reliabiliteten er avhengig av hvor konsistente resultatene er, og øker ved samsvar mellom flere og uavhengige kilder (Kvale 2001, Tveit 2002). Det er større sannsynlighet for å konstatere om resultatene er korrekte, hvis det er overensstemmelse mellom ulike kilders opplysninger, og en måte å gjøre dette på er å benytte kildetriangulering (Kruuse 2007). Det vil i denne oppgaven si at utsagn fra PP-tjenesten og skolene blir sett i forhold til hverandre, noe som vil være med å sikre holdbarheten i de konklusjoner som kan trekkes ut av materialet.

Thagaard (2002) viser til at informantenes assosiasjoner til forskeren, kan påvirke intervjusituasjonen i positiv eller negativ forstand, noe som kan prege kvaliteten på intervjuet. Jeg forsøkte å være bevisst på dette, blant annet ved å fremtre åpent og nøytralt i forhold til informantenes uttalelser. Min kjennskap til informantene kan ha påvirket intervjusituasjonen, slik at informantene enten opplevde det som lettere eller vanskeligere å uttale seg oppriktig i forhold til de temaene som ble diskutert. Jeg opplevde imidlertid alle

---

intervjuene som åpne og positive, i den forstand at jeg opplevde informantene som ærlige i sine uttalelser.

### 3.7 Etiske betraktninger

All forskning krever etisk ansvarlighet (Thagaard 2002). Dette innebærer en solid teoretisk og metodisk forankring, samtidig som det skal tydeliggjøres hvilke grunnlag slutninger er trukket på (Sverdrup 2002). Et naturlig verktøy i den forbindelse har vært retningslinjene fra den Forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Etikkom 2006).

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om deltakernes informerte samtykke (Thagaard 2002). Dette innebærer at informantene har krav på å få kjennskap til formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i prosjektet slik at de kan vurdere fordeler og ulemper ved en eventuell deltakelse (ibid). Alle informantene i prosjektet fikk derfor skriftlig informasjon om formålet med oppgaven, og forhold knyttet til behandling av datamateriale og deltakelse i prosjektet.

All innsamlet informasjon er behandlet som fortrolig materiale, og ingen informasjon skal kunne spores tilbake til enkeltpersoner (Sverdrup 2002). Kildevern er viktig for etablering fortrolighet mellom intervjuer og intervjupersonene, og informantene er derfor ikke referert til personlig, men som representant for sin skole. Skolene er kodet etter numrene 1-3 og betegnet med S (stor s). På denne måten kan skolene skilles fra hverandre, uten at det kommer frem hvem av informantene som har sagt hva. Anonymitet innenfor et så lite nettverk kan allikevel være problematisk, og det har derfor vært viktig at alle informantene har fått anledning til å kommentere sammendrag fra intervjuene.

Kunnskap er et kollektivt gode, og alle forskningsresultater bør derfor som hovedregel publiseres (Etikkom 2006). I mai 2009 la jeg derfor forskningsresultatene frem for PP-tjenesten og alle LP-skolene i den aktuelle kommunen. I løpet av forskningsprosessen har jeg også vært i kontakt med Trøndelag kompetansesenter og Lillegården kompetansesenter, som har vist interesse for forskningsresultatene.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, som konkluderte med at behandlingen av personopplysningene i oppgaven tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven (vedlegg 7).

---

## 4. PRESENTASJON OG TOLKNING AV DATA

Kvalitative data innebærer alltid forskerens fortolkning av den kunnskapen som presenteres (Thagaard 2002, Dalen 2004). Denne datapresentasjonen bygger dermed på min tolkning av de transkriberte dataene fra intervjuene med PP-tjenesten og skolene. Formålet med transkripsjonen er å bearbeide intervjusamtalene slik at de er tilgjengelig for analyse (Kvale 2001).

Dataene presenteres i kategorier som er utviklet på bakgrunn av evalueringens hovedmål og operasjonaliseringen av disse. På denne måten blir det mulig å vurdere PP-tjenestens måloppnåelse, gjennom å sammenligne utsagn fra PP-tjenesten og skolene, opp mot evalueringskriteriene. Ifølge Fullan (1993) skjer de fleste endringer i skolen som følge av ikke-planlagte endringer (Grøterud & Nilsen 2001), og kapitelet avsluttes derfor med hva skolene og PP-tjenesten mener er de utilsiktede endringer etter arbeidet med LP-modellen. En evaluering syntes ufullstendig uten at dette tas høyde for i evalueringsdesignet (Vedung 1997, Sverdrup 2002).

### 4.1 Etablering av LP-modellen på skolene

Både PP-tjenesten og skolene gir uttrykt for at arbeidet med LP-modellen er etablert på skolene. PP-tjenesten understreker imidlertid at det er forskjeller mellom skolene, mellom lærerne og fra sak til sak.

PP-tjenesten trekker frem lærernes lange og harde jobbing som en av de viktigste årsakene til at LP-modellen har etablert seg i så stor grad. PP-tjenesten mener flere felles arenaer mellom dem og skolene har vært positivt for etableringen av modellen ved skolene. Ifølge PP-tjenesten har også deres enge interne rutiner for LP-arbeidet vært en positiv faktor. PP-tjenesten bruker mye tid og resurser på LP-arbeidet, og de mener dette har gitt en viktig signaleffekt til skolene om at dette er et viktig og prioritert arbeid. De har også jevnlig kontakt med rektor og LP-koordinator på skolene, noe de mener er en viktig faktor for etableringen av LP-modellen på skolene.

---

#### **4.1.1 LP-modellen som en del av skolenes formelle struktur**

LP-modellen er integrert i skolens virksomhetsplan på to av skolene (S1 og S2). Den sisten skolen (S3), har ikke nedfelt LP-arbeidet i virksomhetsplanen, men arbeider likevel systematisk med modellen. Alle skolene har faste møtetider for LP-arbeidet på skolene. En av skolene (S1), bruker også LP-modellen i andre fora ved skolen, for eksempel benyttet de analysemodellen i en sak vedrørende håndtering av mobbing ved skolen. De to andre skolene (S2 og S3), bruker ikke LP-modellen på denne måten. Alle skolene gjennomfører stort sett de avtalte møtene i lærergruppene. En av skolene (S1), mener arbeidet i lærergruppene har hatt en positiv utvikling, noe de mener henger sammen med at både de og PP-tjenesten er blitt flinkere til å bruke modellen.

Det blir avhold faste møter i skolens arbeidsgruppe på to av skolene (S1 og S3), mens det på den siste skolen har det vært vanskelig å få etablert disse, på grunn av mange andre faste møter. Ifølge en av informantene skal dette nå endres (S2).

#### **4.1.2 Skolenes bruk av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk**

Alle skolene benytter seg av PP-tjenestens tilbud om veiledning i lærergruppene og nettverk med de andre LP-skolene. Skolene opplever dette tilbudet som positivt og faglig relevant. En av skolene (S2), understreker imidlertid at utbytte av nettverkene er avhengig av egeninnsats, og viser til at det skulle vært egne grupper for rektorene, men at dette ikke har fungert på grunn av for dårlig oppmøte blant rektorer.

PP-tjenesten mener LP-skolene, i større grad enn andre skoler, kjenner til den kompetansen PP-tjenesten har, og at disse skolene også i større grad kommer til dem med ønske om teoretisk kompetanseheving.

#### **4.1.3 Endringer i lærernes forståelse og håndtering av problemer og utfordringer**

Alle de tre skolene gir uttrykk for endring i egen forståelse og håndtering av problemer og utfordringer, etter at de startet med LP-modellen. Endringene i skolenes forståelse handler primært om bevisstgjøring hos lærerne. To av skolene (S2 og S3), gir uttrykk for at lærerne er blitt mer bevisst på egen rolle, og på PP-tjenestens rolle på skolen. Lærerne på den ene

---

skolen (S3), er for eksempel blitt mer bevisst på at det kan være de som har hatt ukloke reaksjoner i møte med elevene.

Alle de tre skolene gir uttrykk for at de er mer bevisst på individ-, kontekst, og aktørperspektivet. En av skolene (S2), fortalte at lærerne blant annet er blitt flinkere til å stoppe opp og analysere før de setter i gang tiltak. En annen av skolene (S3), mente LP-modellen har gjort det lettere for dem å vite hva de kan, og ikke kan gjøre noe med. De understreker dette på følgende måte:

*Før var det flere ting lærerne opplevde at de ikke kunne gjøre noe med fordi "sånn var det bare". Nå er de mer bevisste på hva de kan, og ikke kan gjøre noe med. De er mer bevisst på de ulike perspektivene, og det er veldig klargjørende i forhold til hva de kan få gjort noe med" (S3).*

På alle de tre skolene tar lærerne oftere opp saker, håndterer problemene selv, eller i samarbeid med skoleledelsen. På en av skolene er det blitt lettere for lærerne å ta opp saker med kollegaer (S3), og på en av de andre skolene (S1), er "elev-diskusjonene" flyttet fra lærerværelset til lærergruppene. Dette har ført til at lærerne både får snakket og handlet, i forhold til det de opplever som vanskelig. En av skolene (S3), understrekte også at det nå "ikke lenger er akseptert å ikke gjøre noe med det vi opplever som problematisk i hverdagen".

Ifølge PP-tjenesten har skolene hatt en positiv utvikling i hvordan de forstår egne problemer, men det varierer i hvilken grad de håndterer dem på en annen måte. PP-tjenesten mener LP-modellen har vært bevisstgjørende for flere av skolene – både i forhold til skolens egen rolle og kompetanse, og hva de kan forvente av PP-tjenesten. En av skolene har ifølge PP-tjenesten blant annet "oppdaget at de har bruk for PP-tjenesten", og en annen har gitt tilbakemeldinger om at problemene har løst seg før de har startet med tiltaket. PP-tjenesten tolker dette som en økt bevissthet hos lærerne.

PP-tjenesten har også merket at lærerne nå støtter hverandre på en bedre måte. Et eksempel på dette er når problemene ikke lenger eies av den enkelte elev eller lærer – men av hele skolen, noe PP-tjenesten spesielt syntes å merke på en av skolene. De mener også det er en forskjell i forhold til dette på LP-skolene, sammenlignet med andre skoler.

---

PP-tjenesten mener skolene i større grad forholder seg til systemet rundt elevene, enn hva de gjorde tidligere. Denne endringen merker de blant annet på faste kontaktmøter og tverrfaglige møter ved skolene.

Når det gjelder skolenes håndtering av problemer og utfordringer, har PP-tjenesten et inntrykk av at lærerne oftere er inne i hverandres klasser, at de observerer og gir tilbakemeldinger. PP-tjenesten merker også at skolene oftere jobber mer med sakene, før de blir henvist. Dette er noe de mener henger sammen med at lærerne ofte jobber med dem i LP-gruppene, før de henvises. PP-tjenesten mener skolene er blitt flinkere, men at de fortsatt har noen vanskeligheter med å forholde seg til systemet rundt elevene, spesielt i forhold til hvordan de håndterer elevene med atferdvansker.

PP-tjenesten gir uttrykk for at skolene i utvalget spør dem om andre ting nå, enn før de ble med på LP-modellen. LP-skolene har flere spørsmål om forhold utover eleven som enkeltindivid, enn skoler som ikke er med på LP-modellen. Skolene er for eksempel mer opptatt av PP-tjenestens totalvurdering av eleven – noe de mener er et uttrykk for økt kompetanse og fokus på systemnivå.

## 4.2 Forholdet mellom skolene og PP-tjenesten

Alle skolene kjenner PP-tjenesten bedre nå. De mener forholdet deres til PP-tjenesten er styrket (S1), blitt bedre (S3), eller mer ekte (S2), etter de startet med LP-modellen.

PP-tjenesten deler skolenes opplevelse av at forholdet til dem er bedret. De mener imidlertid det er flere faktorer som kan ha spilt inn – for eksempel etablering av fast kontakttid, samtaler om samarbeidet på ledelsesnivå, og nye personer på skolene og i PP-tjenesten. Skolene viser også til at henvisningsrutinene til PP-tjenesten er ryddet opp i, og at skolen selv har gjort samarbeidet med PP-tjenesten viktigere (S2 og S3), som faktorer for at forholdet er blitt bedre. To av skolene (S2 og S3), mener også at forholdet deres til PP-tjenestens kontaktperson har vært viktig for at samarbeidet er bedret. PP-tjenesten mener det bedrede forholdet skyldes summen av alle endringene, fremfor en konkret ting. De viser imidlertid til LP-modellen som en positiv forsterker.



---

### 4.2.1 PP-tjenestens tilgjengelighet

Alle skolene mener PP-tjenesten er mer tilgjengelig. Når PP-tjenesten nå veileder i lærergruppene, får de blant annet "et ansikt" å knytte til PP-tjenesten. En av skolene (S1), fremhever at flere møteplasser for alle lærerne, og ikke bare for dem som har rutinemessige kontakt med PP-tjenesten, har vært en viktig faktor for å styrke deres forhold til PP-tjenesten. To av skolene (S1 og S3), opplever PP-tjenesten som så opptatt, at de ofte ikke spør dem om hjelp. På tross av dette, mener de to skolene at forholdet deres til PP-tjenesten er blitt "nærmere", etter de startet med LP-arbeidet. Verken skolene eller PP-tjenesten, mener imidlertid at arbeidet med LP-modellen har gått på bekostning av jobbingen med individsakene.

Både PP-tjenesten og skolene mener flere felles møteplasser har ført til at de er bedre kjent, og derfor har lettere for å kontakte hverandre. Skolene mener hyppig og jevnlig kontakt med PP-tjenesten, er det viktigste for at de skal få et godt forhold til dem.

Alle skolene opplever at de har et mer eller mindre felles begrepsapparat med PP-tjenesten. Den ene skolen (S3), syntes imidlertid det er vanskelig å si noe om hvordan dette var før de startet med LP-modellen, siden de da hadde lite kontakt med PP-tjenesten. To av skolene (S1 og S3), mener LP-modellen har virket positivt i forhold til å utvide det felles begrepsapparatet mellom dem og PP-tjenesten. Den ene av skolene (S2), har blant annet gitt PP-tjenesten "opplæring" i de begreper skolen bruker. Som følge av dette opplever nå at PP-tjenesten vet mer om skolens organisering og om hvordan de jobber, noe de mener har bidratt til at PP-tjenesten er mer tilgjengelige. PP-tjenesten hadde også et tilsvarende opplegg for lærerkollegiet, om de begreper og rutiner som er knyttet til arbeidet i PP-tjenesten.

PP-tjenesten mener LP-modellen har ført til et større felles begrepsapparatet mellom dem og skolene, noe de understreker som svært viktig i forhold til deres tilgjengelighet. PP-tjenesten opplever at de nå kan veilede mer i forhold til systemet rundt elevene. De syntes lærerne forstår mer av hvordan PP-tjenesten jobber og av de rådene de gir dem. PP-tjenesten tror også LP-modellen har bidratt til at skolene i større grad opplever å bli forstått.

Alle skolene opplever terskelen for å ta kontakt med PP-tjenesten som lavere, noe som gjør at de oftere kan kontakte PP-tjenesten nå. En av skolene (S1), tar mer kontakt i forhold til administrative ting, men ikke i forhold til elevsaker, mens en annen skole (S2), tar kontakt i

---

samme type saker som før. To av skolene (S1 og S2), opplever ikke at PP-tjenesten tar mer kontakt med dem nå enn tidligere, mens den siste skolen (S3), nesten aldri hadde kontakt med PP-tjenesten før de startet å arbeide med LP-modellen. Dette er imidlertid endret seg, og skolen har nå jevnlig kontakt i forbindelse med elevene de har bekymring for.

#### **4.2.2 Skolenes bruk av PP-tjenestens tilbud og kompetanse**

To av skolene (S1 og S2), mener samarbeidet med PP-tjenesten stort sett er som før, og at de ikke samarbeider om flere områder etter at de startet med LP-modellen. Den siste skolen mener LP-arbeidet har ført til mer samarbeid med PP-tjenesten. De tre skolene mener imidlertid lærerne nå har sett og opplevd mer av hva PP-tjenesten kan (S1 og S2), noe som gjør at de oftere *ønsker å samarbeide* med dem (S3). En av skolene (S1), mente grunnlaget for samarbeid med PP-tjenesten er bedret, blant annet gjennom flere møteplasser, men at dette også kan føre til at det oftere oppstår krevende situasjoner.

PP-tjenesten mener LP-modellen har virket positivt på samarbeidet med skolene. De samarbeider for eksempel mer med skolene i form av oppfølging av saker de har fått kjennskap til på veiledning i lærergruppene. PP-tjenesten mener imidlertid at det først og fremst er innholdet i samarbeidet som er endret, fremfor mengden av samarbeid – men dette varierer fra skole til skole.

LP-modellen har etter PP-tjenestens oppfatning, også endret skolenes opplevelse av behovet for hjelp fra PP-tjenesten. Ifølge PP-tjenesten har skolene en større forståelse av hvordan de kan bruke PP-tjenesten, og hva de kan hjelpe skolene med, noe som gjør at skolene i større grad kontakter dem nå, enn tidligere. Den ene skolen (S2), bekreftet denne oppfatningen, og mener de tidligere hadde en holdning om at de langt på vei *”klarte de fleste tingene selv, uten hjelp fra PP-tjenesten”*. Dette er nå endret og lærerne er mer bevisst på at de trenger PP-tjenesten (S2). To av skolene (S1 og S2), tenker nå i større grad på PP-tjenesten som en ressurs som kan brukes for å holde faglige innlegg for lærerkollegiet. Ingen av disse skolene (S1 og S2), har imidlertid benyttet PP-tjenesten på denne måten. De understrekte imidlertid at PP-tjenesten har hatt en indirekte påvirkning på skolen gjennom deres faglige innlegg på nettverkssamlingene. Representanter fra skolene har videreformidlet deler av innholdet til resten av kollegiet. PP-tjenesten mener LP-skolene i større grad enn de andre skolene i kommunen kjenner den kompetansen de sitter på. LP-skolene etterspør PP-tjenestens

---

kompetanse i større grad nå enn tidligere, og i større grad enn skoler som ikke er med på LP-modellen.

Både de ansatte i PP-tjenesten og på skolene, mener PP-tjenesten har den kompetansen skolene trenger i forhold til arbeidet med LP-modellen. PP-tjenesten opplever en positiv endring i skolenes tillit til deres faglige kompetanse. De mener dette henger sammen med at den nå er mer synlig for skolene, for eksempel gjennom faglige innlegg på nettverkene og i veiledninger. To av skolene (S1 og S2), ser nå mer av, og er blitt sikrere på, PP-tjenestens faglighet. De to skolene fremhever at gjensidig tillit til hverandre som fagpersoner har vært en viktig faktor for at de skulle få et godt forhold til PP-tjenesten. Den siste skolen (S3), visste lite om PP-tjenestens kompetanse tidligere, og opplever heller ikke nå at de vet så mye om den.

Både PP-tjenesten og skolene forklarer endringene med at de nå blant annet kjenner hverandre bedre.

#### **4.2.3 Skolenes tillit til PP-tjenesten**

Alle skolene mener arbeidet med LP-modellen har ført til at de har fått større, eller styrket tillit til PP-tjenesten – noe de mener henger sammen med at de nå kjenner dem bedre og har mer med dem å gjøre. Ifølge to av skolene (S2 og S3), ser lærerne nå at det tas tak i saker, og de opplever å få svar når det er noe de lurer på noe. *”Lærerne ser mer av det PP-tjenesten gjør og får derfor mer respekt for den jobben de gjør”* (S2). En av skolene (S1), mener de har fått bedre tillit til PP-tjenesten i den forstand at lærerne samarbeider med dem om noe de opplever som positivt. Skolen understreker imidlertid at tilliten til PP-tjenesten er avhengig av personlige erfaringer i samarbeidet med dem.

PP-tjenesten opplever at skolene, jevnt over, har mer tillit til dem nå, enn før de startet med modellen. Det er imidlertid forskjeller, både mellom og innad på skolene.

Alle skolene opplever at PP-tjenesten har legitimitet i forhold til LP-arbeidet. Den ene skolen (S3), mener styrkingen av PP-tjenestens legitimitet henger sammen med at lærerne nå har en møteplass hvor de opplever PP-tjenestens innspill som relevante og fornuftige. En annen av skolene (S1), fremhever at PP-tjenestens legitimitet er sårbar ved skolen, og at den avhenger av enkeltlæreres erfaringer med PP-tjenesten.

---

PP-tjenesten vurderer egen legitimitet på skolene som den viktigste faktoren for at det skal være et godt forhold mellom dem og skolene. De mener det er en tendens til at de har fått en større legitimitet, spesielt på to av skolene. Ifølge PP-tjenesten er forholdet til den siste skolen som helhet fortsatt det samme, men forholdet til noen enkeltlærere er blitt bedre. På de to skolene (S2 og S3), hvor PP-tjenesten spesielt opplever at de har fått større legitimitet, er det blant annet etablert faste møter for kontakttid mellom skolene og PP-tjenesten, noe det ikke var før de startet med LP-modellen. PP-tjenesten mener dette er et uttrykk for legitimitet, siden *"skolene nå oppfører seg som om de kunne ha bruk for oss"*. Den ene av disse skolene (S2), mener LP-modellen har vært med på å stimulere etableringen av kontakttiden fordi den gjennom felles møtepunkter har gjort det mulig for lærerne å bli kjent med PP-tjenesten, noe de mener har ført til at lærerne nå syntes det er viktig å snakke med PP-tjenesten. PP-tjenesten mener arbeidet med LP-modellen er en, av flere faktorer, som har gitt dem større legitimitet på skolene.

PP-tjenesten mener det er et uttrykk for tillit når alle tre skolene ønsket å fortsette med LP-modellen etter den obligatoriske 2-årsperioden. Ifølge PP-tjenesten kan også økningen i antall henvisninger være et uttrykk for skolenes økende tillit til dem. De fikk for eksempel svært få henvisninger fra to av skolene tidligere, noe de mener henger sammen med at skolene ikke opplevde det som nyttig å henvise saker. Etter PP-tjenestens oppfatning er denne situasjonen nå endret. De mener LP-modellen har vært en viktig bidragsfaktor, men ikke den eneste. En av skolene (S1), har henvist flere elever, men mener dette har sammenheng med en generell kompetanseheving i forhold til lese- og skrivevansker ved skolen, og ikke LP-modellen. En annen skole (S3), mener økningen i antall henvisninger fra deres skole handler om at de har fått større fokus på henvisninger ved skolen, og at PP-tjenesten nå "tar imot" flere saker.

Både PP-tjenesten og skolene opplever hverandre stort sett som likeverdige parter i arbeidet med LP-modellen. PP-tjenesten har opplevd å ikke få komme til orde i en veiledning, noe de opplevde som manglende likeverdighet i samarbeidet. De mener imidlertid at hovedregelen at det er likeverdighet i samarbeidet med skolene. PP-tjenesten mener dette blant annet kommer til uttrykk gjennom gjensidig trygghet, de lytter og tar hensyn til hverandres innspill. To av skolene (S2 og S3), opplever likeverdighet på "lærernivå", men ikke alltid på "ledernivå".

---

*”Det oppleves noen ganger som et ’elev-lærer-forhold’ hvor vi er elevene og PP-tjenesten er lærerne. Hvis ikke skolen gjør som PP-tjenesten sier eller forventer, blir ikke dette alltid så godt mottatt” (S2).*

*”På ledernivå opplever skolen noen ganger at PP-tjenesten mener de sitter på fasiten. Vi har opplevd å få ”kjeft” hvis vi ikke har gjort som PP-tjenesten vil” (S3).*

Den siste skolen (S1), kommenterer ikke forskjeller mellom ”lærernivå” og ”ledernivå”. Denne skolen (S1), mener PP-tjenestens inntreden i lærergruppene har vært god, og gir uttrykk for at de opplever medbestemmelse, blant annet når det gjelder valg av tema og styring på nettverkene.

## 4.3 Utilsiktede endringer

### 4.3.1 På skolene

På skolene dreier de utilsiktede endringene seg primært om effekten av å ta opp saker i lærergruppene. På en av skolene (S3), har flere av lærerne opplevd å få hjelp, selv om det ikke er de som har tatt opp saker i lærergruppen. Denne skolen (S3), har opplevd en positiv effekt på samholdet på skolen etter at de startet med LP-modellen.

På en annen av skolene (S2), dreier de utilsiktede endringene seg om uteblivelse av forventet effekt. Skolen viser til Lillegården kompetansesenters utsagn vedrørende forbedrede karakterer som følge av LP-modellen, og understreker at de ikke har merket noe til dette.

### 4.3.2 I PP-tjenesten

PP-tjenesten har opplevd både positive og negative utilsiktede endringer som følge av LP-modellen. Som positive utilsiktede endringer viste de til større samhold og flere faglige diskusjoner blant ”LP-kollegaene”. De har også utviklet en større faglig selvtillit. Andre positive utilsiktede endringer har vært styrkingen av relasjonen til kommuneledelsen, og samarbeidet med Lillegården kompetansesenter og andre PP-kontorer i området.

En uforutsett negativ effekt av LP-modellen er at de PP-rådgiverne som ikke arbeider med dette, ikke har fått deltatt i alle de positive følgene av LP-modellen. Dette er imidlertid noe de har forsøkt å være oppmerksomme på, og alle ansatte har derfor deltatt på fagdager i regi

---

av Lillegården kompetansesenter. PP-tjenesten hadde heller ikke forutsett den kraftige økningen i antall individhenvisninger. De hadde forventet færre henvisninger som følge av at skolene skulle ordnet opp i flere saker på egenhånd. PP-tjenesten hadde heller ikke forutsett at de skulle bruke så mye tid på forberedelser til nettverk og veiledninger som de gjør. De mente imidlertid at det er en god investering, da skolenes tilbakemeldinger på nettverkene har vært positive.

---

## 5. DRØFTING OG ANALYSE

I dette kapitlet er hensikten å belyse PP-tjenestens måloppnåelse, samt forklare hvorfor, eller eventuelt hvorfor ikke målene er nådd, jf. evalueringens hovedintensjon. Drøftingen tar utgangspunkt i evalueringskriteriene og deres underliggende konkretiseringer, og ser disse i lys av uttalelser fra skolene og PP-tjenesten. Graden av måloppnåelse sees i forhold til evalueringskriteriene, og gir indikasjoner på om virkemidlet – *LP-modellen* – har fungert etter intensjonene eller ikke (Sverdrup 2002). Oppgavens teoretiske bakgrunn danner utgangspunktet for vurderingen av sammenhenger i forholdet mellom innsats, tiltak og utbytte, og kan dermed produsere ny kunnskap i arbeidet med å forbedre PP-tjenestens arbeid.

### 5.1 Etablering av LP-modellen på skolene

For å vurdere PP-tjenestens mål vedrørende etableringen av LP-modellen på skolene, er det i denne oppgaven gitt tre evalueringsriterier. Dette gjelder LP-modellen som en del av skolens formelle struktur, skolens bruk av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk, og til slutt om lærernes forståelse og håndtering av problemer og utfordringer har endret seg. LP-modellens integrering i skolens formelle struktur og bruken av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk kan gi indikasjoner på skolens innsats, og det syntes dermed å være mer sannsynlig at lærernes forståelse og håndtering av problemer er endret dersom de øvrige evalueringskriteriene er innfridd.

For å lykkes med systemarbeidet i skolene er PP-tjenesten avhengig av støtte fra skoleledelsene, de må utnytte LP-modellens struktur for sosial interaksjon, og skolene må fungere som åpne systemer, slik at de utvikler seg som lærende organisasjoner. Som åpne systemer kan skolene utvikle, utvide, bytte ut, tilpasse og forandre interne strukturer og aktiviteter på bakgrunn av innspill fra PP-tjenesten (Skogen 2004).

#### 5.1.1 LP-modellen som en del av skolens formelle struktur

Skolens formelle planer er et utgangspunkt, og en støtte, for det arbeidet som foregår i skolen (Grøterud & Nilsen 2001). De valg som gjøres på skolenivå legger føringer for hele organisasjonen. Skolens virksomhetsplan beskriver skolens prioriterte mål, virksomhet og

---

drift, og gir dermed et viktig signal vedrørende skolens arbeid med LP-modellen (Ibid.). Integrering av LP-modellen i skolens formelle struktur er også viktig, da det bidrar til at alle aktørene får lik forståelse av prosjektet (Skogen 2004), samtidig som det er viktig for å kunne forvente positive resultater av arbeidet med modellen (Nordahl 2005, Nordahl m.fl. 2009).

Både PP-tjenesten og skolene gav uttrykk for at arbeidet med LP-modellen var etablert på skolene. Sett i forhold til evalueringskriteriet synes det imidlertid å være enkelte underliggende konkretiseringer som ikke er dekket, og evalueringskriteriet kan dermed kun delvis sies å være innfridd. Kun en av skolene innfridde alle konkretiseringene, det vil si at LP-modellen var integrert i skolens virksomhetsplan, og at det ble gjennomført faste møter i lærergruppene og skolens arbeidsgruppe. De to andre skolene manglet, enten at LP-modellen var en del av skolens virksomhetsplan, eller at det ble avholdt møter i skolens arbeidsgruppe. Da det er skoleledelsens ansvar å tilrettelegge for gjennomføring av utviklingsarbeid ved skolen, vil jeg i det følgende se skolenes arbeid med LP-modellen i lys av skoleledelsens involvering i arbeidet med modellen.

### *Involvering fra skoleledelsen*

Støtte og deltakelse fra skoleledelsen er av stor betydning for utviklingsarbeid i skolen (Ogden 2004, Fullan 1992). Argyris (1999) fremhever dette, og hevder det er lite trolig at lærerne vil forholde seg til det nye programmet dersom skoleledelsen ikke gjør det. I samarbeidsavtalen mellom Lillegården kompetansesenter og kommunene, stilles det derfor tydelige krav til skoleledelsen om å tilrettelegge for LP-arbeidet ved skolen. Da kun en av skolene i utvalget oppfyller evalueringskriteriet, kan dette indikere en manglende involvering fra ledelsesnivå. På den andre siden kommer ikke rektors rolle tydelig frem i skolenes LP-materiell, noe som kan indikere en svakhet ved modellen, og dermed være med å forklare den varierende innvolveringen fra skolelederne i utvalget. Dette er et perspektiv som også blir fremhevet i evalueringen av LP-modellen fra 2009. I evalueringsrapporten heter det at fokus på skoleledernes opplæring i perioden 2006-2008 har vært for dårlig, samt at deres rolle og funksjon i LP-arbeidet ikke er beskrevet i tilstrekkelig grad (Nordahl m.fl. 2009).

Skoleledelsens involvering kan gjenspeiles i skolens virksomhetsplan. Rektor er ansvarlig for skolens virksomhetsplan, og har derfor en betydelig rolle i forhold til etableringen av



---

arbeidet med LP-modellen. På den skolen som ikke hadde integrert LP-arbeidet i skolens virksomhetsplan, ble det allikevel arbeidet systematisk med modellen. Dette kan tyde på at arbeidet med LP-modellen er befestet i skolen, uavhengig av virksomhetsplanens føringer. Skolens virksomhetsplan kan imidlertid benyttes som utgangspunkt for ekstern kommunikasjon, og ettersom LP-modellen ikke er integrert i planen, inngår den heller ikke i skolens offisielle profil (Grøterud & Nilsen 2001). Dette kan gi negative signaler til lærerne vedrørende skoleledelsens engasjement, noe som syntes å være svært uheldig for utviklingsarbeidet (Ibid.).

Skolens arbeidsgruppe kan være en viktig arena for rektorene å vise sitt engasjement for LP-modellen, da den består av representanter fra hele skoleorganisasjonen. Skolens arbeidsgruppe er også en viktig arena for kommunikasjon og kontakt på tvers av skolens etablerte hierarkier, noe som er av stor betydning i utviklingsarbeid (Dalin 1995). Da denne gruppen er etablert og aktiv ved to av skolene, begrenses inntrykket av skoleledelsens involvering som mangelfull.

Skoleledelsen på alle de tre skolene syntes imidlertid å ha tatt ansvar når det gjelder å legge til rette for faste møter i lærergruppene, slik at lærerne får reflektert over egen praksis, i lys av LP-modellens teoretiske grunnlag. Dette er svært viktig for arbeidet med modellen, da faste møteplasser syntes å skape økt læring både på individ- og organisasjonsnivå (Busch & Vanebo 2003). Lærerkollegialitet og samarbeid syntes dermed å være sentralt i alle de tre skolenes arbeid med LP-modellen. Dette danner et godt grunnlag for å lykkes i arbeidet jf. Fullan 1992, Dalin 1995 og Skogen 2004.

Når det gjelder skoleledelsens involvering på nettverkene til PP-tjenesten, mente en av skolene at denne hadde vært noe mangelfull. Den aktuelle skolen ga tydelig uttrykk for at rektorenes mangelfulle oppmøte begrenset utbyttet av nettverkene. Dette kan representere en svakhet for skolens utviklingsprosess, da rektorene går glipp av en betydelig lærings- og utviklingsarena, jf. Bronfenbrenner 1979.

### **5.1.2 Skolens bruk av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk**

Skolens deltakelse i nettverk, og veiledning med PP-tjenesten kan virke forsterkende på innovasjons spredning og sosiale interaksjon (Skogen 2004). Det økologiske

---

systemperspektivet understreker at utvikling skjer i takt med nye møter og samhandling med personer i ulike roller (Bronfenbrenner 1979), og skolenes bruk av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk syntes dermed å være av stor betydning for etableringen av LP-modellen, da det både innebærer en ny setting og nye roller i møte med PP-tjenesten.

Alle de tre skolene benyttet seg av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk, og dette evalueringskriteriet syntes dermed å være innfridd. Det kan imidlertid være grunn til å stille spørsmålstegn ved rektorenes utbytte av samlingene, da deres oppmøte ifølge en av skolene, har vært noe mangelfull. For å kunne høste nettverkets frukter, kreves deltakelse – det er gjennom interaksjon med andre utviklingen finner sted (Bronfenbrenner 1979, Andresen 2000, Bø 2000).

### *Læring gjennom sosial interaksjon*

Da sosiale systemer fungerer atferdsregulerende, kan deltakelse i nettverk og veiledning med PP-tjenesten innebære en betydelig lærings- og utviklingsarena, for både skolene og PP-tjenesten (Bø 2000).

Mennesker utvikler seg i samspill med sine omgivelser, og gjennom interaksjon med andre mennesker (Bronfenbrenner 1979, Klefbeck & Ogden 2003). Den kontakten som er etablert gjennom deltakelse på nettverk eller i veiledning, kan synes å være viktige læringsarenaer både for skolene og PP-tjenesten, da disse representerer nye arenaer i forholdet mellom skolene og PP-tjenesten. Dette betyr at LP-modellens organisering tilrettelegger for en økning i transkontekstuelle dyader mellom lærerne og PP-tjenesten, noe som ifølge Bronfenbrenner (1979) øker deres kapasitet og motivasjon for å lære.

Nettverksorganiseringens verdi og rekkevidde understrekes i stor grad gjennom skolenes positive tilbakemeldinger på PP-tjenestens faglige innlegg, og gjennom hvordan de på to av skolene har videreformidlet den tillærte kunnskapen. Skolenes deltakelse på LP-nettverkene syntes dermed å ha utvidet PP-tjenestens kontaktflate på skolene, både gjennom direkte og indirekte samhandling. PP-tjenestens prioritering av forberedelse til nettverk syntes dermed å være en god investering, da dette har påvirket større deler av skolene enn de aktører som direkte har deltatt i nettverkene.

PP-tjenestens veiledning i lærergruppene skal hjelpe lærerne med å benytte relevant teori i arbeidet med å reflektere over, og analysere egen praksis (Nordahl 2006b). Argyris (1990)

---

fremhever det som positivt at det er en utenforstående veileder som hjelper lærerne i arbeidet med å gjøre deres egne handlinger til gjenstand for kritisk analyse og diskusjon, og PP-tjenesten veiledning syntes dermed å være en betydelig ressurs for skolene i dette arbeidet. En av skolene beskriver endringene i PP-tjenestens veiledning på følgende måte:

*"PP-tjenesten har nå en "ordentlig veiledning", ikke bare en sånn "jeg overtar", eller "dette får du klare selv". Nå snur de heller spørsmålene tilbake til lærerne på en god måte" (S2).*

### **5.1.3 Endringer i lærernes forståelse og håndtering av problemer og utfordringer**

Vellykkede innovasjoner krever ny innsikt og nye forpliktelser for organisasjonens medlemmer, i tillegg til nye ferdigheter, aktiviteter og praksis (Fullan 1992). Sammenlignet med et tradisjonelt individrettet fokus (Jensen 2001), innebærer PP-tjenestens mål med å etablere LP-modellen på skolene en omfattende endring. Omfattende endringer krever en ny tolkning av virkeligheten, noe som kan tilrettelegge for organisasjonsmessig dobbeltkretslæring (Argyris 1999).

Alle de tre skolene mente egen forståelse og håndtering av problemer og utfordringer hadde endret seg etter at de startet med LP-modellen. PP-tjenesten var imidlertid kun delvis enig i dette. PP-tjenesten mente skolene hadde hatt en positiv utvikling i hvordan de forstod egne problemer, men at det varierte i hvilken grad de håndterte dem på en ny måte. Da uttalelser fra skolene og PP-tjenesten ikke syntes å være i overensstemmelse, er det vanskelig å bekrefte dette evalueringskriteriet som fullstendig innfridd. I det følgende vil jeg derfor se nærmere på skolene som lærende organisasjoner, og i hvilken grad skolenes bruksteorier er i overensstemmelse med deres uttalte teori. Dersom skolene kun har endret sine uttrykte teorier, syntes det å være av begrenset organisasjonsmessig verdi (Busch & Vanebo 2003).

#### ***Skolen som en lærende organisasjon i forhold til LP-modellen***

Gjennom organisatorisk læring kan skolene utfordre eksisterende praksis (Senge 1991), et perspektiv som i stor grad er overlappende med LP-modellens intensjoner vedrørende lærernes analyser og diskusjoner i lærergruppene. Tinnesand og Flaatten (2006) hevder LP-modellens organisering ivaretar viktige prinsipper for å utvikle skolene som lærende organisasjoner. De foregående avsnittene har vist at skolene i varierende grad har

---

tilrettelagt for LP-modellen gjennom etablering av interne strukturer. LP-modellens organisering kan forstås som en forutsetning, men ikke som tilstrekkelig for at det skal forekomme en organisasjonsmessig læring i skolene. For at skolen skal fremstå som en lærende organisasjon krever det at hele personalet tilegner seg ny kunnskap, og forvalter denne på en slik måte at det gir seg konkrete utslag i ny atferd hos lærerne (Argyris & Schön 1974, Argyris 1999, Ogden 2004).

Sett i lys av Argyris og Schöns (1974) teori vedrørende handlingsteorier, synets skolenes uttalte teorier å være i god overensstemmelse med LP-modellens teoretiske grunnlag. De gir uttrykk for at de har en systemteoretisk tilnærming til problemer og utfordringer, ved at de forholder seg til LP-modellens individ-, aktør- og kontekstperspektiv. Dersom PP-tjenesten skal nå målet med LP-arbeidet, må imidlertid endringene komme til syne i lærernes bruksteorier, noe som krever dobbeltkretslæring ved skolene. LP-modellen må dermed påvirke skolens grunnleggende verdier, da det er disse som er styrende for våre handlinger (Ibid.). Skolenes uttalelser om hvordan de håndterer egne problemer og utfordringer syntes å forsterke PP-tjenestens oppfatning om at det er store variasjoner mellom skolene, og dermed styrke argumentene om at det kun i begrenset grad har forekommet dobbeltkretslæringen ved skolene. Ifølge Marnburg (2001) er det god grunn til å stille seg kritisk til kompetansehevingsprogrammer som kun medfører endringer i de uttalte teoriene, da dette kun fører til *forbedret retorikk*, mens praksisen forblir den samme.

Alle de tre skolene viser imidlertid til eksempler som kan tyde på at det har skjedd en endring i deres forståelse og håndtering av problemer og utfordringer, og at de dermed er inne i en prosess som lærende skoler. Dette er også en tendens Nordahl (2005) fant i sin evaluering av LP-modellens utviklingsprosjekt.

En av skolenes uttalelser om at lærerne er blitt flinkere til å stoppe opp å analysere før de setter i gang tiltak, er et eksempel på at deres uttalte teori og bruksteori er i overensstemmelse med LP-modellens teoretiske grunnlag, noe som tyder på at det har forekommet en dobbeltkretslæring ved skolen. En annen av skolene viser til at de bruker LP-modellen i flere settinger enn i lærergruppene, noe som ut i fra et systemteoretisk perspektiv både indikerer atferdsendring og utvikling ved skolen, jf. Klefbeck og Ogdens (2003).

Skolenes uttalelser om at lærerne tar mer ansvar, og at de opplever det som lettere å ta opp saker med kollegaer og samarbeide med skoleledelsen, kan tolkes som en konsekvens av

---

arbeidet med LP-modellen, men det garanterer ikke for at lærerne forvalter LP-modellens systemteoretiske perspektiv. Dette er også et funn som kom frem i evalueringen fra 2009 (Nordahl m.fl. 2009). Sett i lys av Argyris (1990) beskrivelser av at dobbeltkretslæring virker ansvarliggjørende på individene, styrkes inntrykket av at det har forekommet en dobbeltkretslæring ved skolene.

PP-tjenestens inntrykk av at lærerne oftere er inne i hverandres klasser, observerer og gir tilbakemeldinger til hverandre, er ingen garanti for at de håndterer problemene med utgangspunkt i LP-modellens systemteoretiske grunnlag. Det kan imidlertid gi noen indikasjoner på at skolene har tatt i bruk nye verktøy i møte med de utfordringene de møter i skolehverdagen, og at deres håndtering av problemer og utfordringer dermed har endret seg. Da det ikke var noen av informantene som nevnte dette i intervjuene, kan denne informasjon verken bekreftes eller avkreftes. Midthassel (2002) understreker at endringer krever at skolene ikke bare gjennomfører tiltaket *i tillegg til* det de gjorde før – de må gjøre det *istedenfor* det de gjorde før. Dette gjør at lærernes observasjoner og tilbakemeldinger kun representerer en endring, dersom de gjør dette istedenfor det de gjorde tidligere.

PP-tjenestens opplevelse av at skolene spør om andre ting nå enn det de gjorde før, kan indikere at det har skjedd en endring ved skolen ettersom det innebærer at de spør om noe, istedenfor noe annet, jf. Midthassel (2002). Skolene deler imidlertid ikke PP-tjenestens opplevelse av dette, noe som begrenser inntrykket. Endringen ved to av skolene synes primært å dreie seg om at det er etablert en kontakt, og at lærerne derfor spør PP-tjenesten om hjelp når de har behov for dette, noe de kun i begrenset grad gjorde før de startet med LP-modellen. Den siste skolen opplever ingen endring vedrørende spørsmål til PP-tjenesten før og nå, noe som svekker inntrykket av at det har forekommet en omfattende endring i lærernes forståelse og håndtering av problemer og utfordringer som følge av LP-modellen.

PP-tjenestens opplevelse av at skolene har fått en økt systemteoretisk forståelse og bevissthet, forsterkes gjennom skolenes uttalelser om at lærerne er blitt mer bevisst på egen rolle, og på hva de kan og ikke kan gjøre noe med. Dette styrker inntrykket av at lærenes uttalte teori er i overensstemmelse med LP-modellens teoretiske grunnlag. PP-tjenesten viser også til at lærerne har fått en økt interesse for PP- tjenestens totalvurdering av elevene, og dermed fått større systemteoretisk bevissthet og forståelse. Dette blir imidlertid verken bekreftet eller avkreftet av skolene.

---

## 5.2 Forholdet mellom skolene og PP-tjenesten

For å vurdere i hvilken grad skolene har fått et bedre forhold til PP-tjenesten etter LP-modellen er det gitt tre evalueringsriterier. Dette gjelder skolenes opplevelse av PP-tjenestens tilgjengelighet, i hvilken grad de benytter seg av PP-tjenestens tilbud og kompetanse, og om skolene har tillit til PP-tjenesten.

Et forhold er, ifølge Littlejohn og Foss (2005), et system av interaksjoner som over tid danner noe større enn noe person eller institusjon (Ibid.:190). Da systemets helhet representerer noe annet enn summen av delene, vil forholdet mellom PP-tjenesten og skolene trolig få en ny kvalitet, ettersom LP-modellen representerer et nytt element i systemet mellom dem (Goldstein 1994, Bø 2000). For at PP-tjenesten skal lykkes med å etablere et godt forhold mellom dem og skolene må avstanden mellom deres sosiale systemer reduseres, PP-tjenestens utviklingspotensial må realiseres, og de må utnytte LP-modellens muligheter for å få positive erfaringer i møte med hverandre.

### 5.2.1 PP-tjenestens tilgjengelighet

PP-tjenestens tilgjengelighet og kontaktbarhet er viktig for styrkingen av relasjonen til skolene (Bø 2000). De må være tilgjengelig for skolene slik at interaksjonen mellom dem forsterkes, noe som krever at de åpner sine systemgrenser for hverandre. PP-tjenesten og skolene må definere hverandre inn i sine respektive miljøer for at det skal skje en interaksjon, og dermed utvikling (Ibid.).

Alle skolene mener PP-tjenesten er mer tilgjengelig. Sett i lys av de konkretiseringene som ligger til grunn, synes det å være god dekning for å konkludere dette evalueringskriteriet som innfridd. Både skolene og PP-tjenesten mener LP-modellens møteplasser har ført til at de har lettere for å kontakte hverandre. Alle de tre skolene tar mer kontakt med PP-tjenesten, enten i forhold til elevsaker eller administrative ting, og begge parter mener LP-modellen har ført til et større felles begrepsapparat. I de følgende avsnittene vil jeg se nærmere på faktorer som kan være forklarende for skolenes opplevelse av PP-tjenestens tilgjengelighet.

#### *Nærhet mellom sosiale systemer*

Skolene og PP-tjenesten representerer egne sosiale systemer, og for å utvikle relasjonen mellom dem, må deres respektive systemer tilrettelegge for dette (Bø 2000, Moe 1995). Det

---

vil si at skolene og PP-tjenesten må åpne sine systemgrenser, og de må stille sin kompleksitet til rådighet for hverandre (Moe 1995). Skolenes arbeid med LP-modellen har ført til flere felles arenaer med PP-tjenesten, for eksempel i veiledning i lærergruppene, skolens arbeidsgruppe, og nettverk. Dette reduserer avstanden mellom deres sosiale systemer, og kan ha forsterket både tilgjengeligheten mellom dem, og utbyttet av arbeidet med LP-modellen. Evalueringen fra 2009 forsterker dette argumentet, ved å understreke at der *"implementeringen av LP-modellen har vært vellykket (...) ser vi at det har vært et nært og godt samarbeid mellom de ulike instansene"* (Nordahl m.fl. 2009:138).

LP-modellens organiseringsform fører også til at alle lærerne møter PP-tjenesten og dermed får etablert en relasjon til dem, jf. Bronfenbrenners (1979) forståelse av når relasjoner etableres. Den kontakten som er etablert mellom skolene og PP-tjenesten gjennom LP-arbeidet, kan synes å ha virket som en døråpner for nye og sterkere relasjoner mellom dem. Inntrykket styrkes blant annet gjennom skolenes uttalelser om at de enten har etablert, eller forsterket sin kontakt med PP-tjenesten etter at de startet med LP-modellen. PP-tjenestens uttalelser om at veiledning i lærergruppene har ført til at de har kommet i kontakt med flere lærere, forsterker også denne argumentasjonen. Dette understreker viktigheten av, og kvaliteten i en-fibrede relasjoner, jf. Granovetter (1973). Deltakelse på nettverk og veiledning syntes dermed å ha ført til flere, både en-fibrede og fler-fibrede relasjoner mellom skolene og PP-tjenesten, noe som kan synes å forsterke relasjonen mellom dem.

Flere felles møteplasser har ført til at skolene og PP-tjenesten kjenner hverandre bedre, og derfor har lettere for å kontakte hverandre. Dette kan være et resultat av at PP-tjenestens kontaktbarhet på skolene har økt. Det vil si at det er lettere for skolene å kontakte PP-tjenesten som følge av at sosiale eller psykiske hindringer er begrenset (Bø 2000). Et annet forhold som kan syntes å ha stor betydning i den forbindelse er LP-modellens betydning for utviklingen av et felles begrepsapparat mellom skolene og PP-tjenesten. Språk er viktig for å bygge og ivareta relasjoner, og felles begrepsapparat vil være viktig for å stimulere en forsterket nærhet og tilknytning i relasjonen mellom de to aktørene (Eide & Eide 2004).

### **5.2.2 Skolenes bruk av PP-tjenestens tilbud og kompetanse**

PP-tjenestens kompetanse representerer først og fremst et potensial for utvikling – både faglig og relasjonelt. Dersom skolene benytter flere sider ved PP-tjenestens kompetanse, vil interaksjonene mellom dem øke, de vil få en tettere relasjon, samt øke sannsynlighetene for å

---

realisere hverandres utviklingspotensial, og dermed, forsterket læring og utvikling (Klefbeck & Ogden 2003).

Kun en av skolene samarbeider mer med PP-tjenesten, og utnytter flere sider ved deres kompetanse etter at de ble med på LP-modellen. Dette evalueringskriteriet syntes dermed kun i liten grad å være innfridd. Samarbeidet mellom PP-tjenesten og de to andre skolene er, ifølge skolene, stort sett det samme som før – de samarbeider verken mer, eller om flere områder. Alle de tre skolene gir imidlertid uttrykk for at de oftere *ønsker å samarbeide* med PP-tjenesten. PP-tjenesten opplever at LP-modellen har hatt en positiv innvirkning på innholdet i samarbeidet med skolene, blant annet gjennom oppfølging av saker de har fått kjennskap til gjennom LP-veiledninger. De mener imidlertid det er variasjoner mellom skolene, noe som syntes å være i overensstemmelse med skolenes uttalelser. I de følgende avsnittene vil jeg se nærmere på forhold som kan være med på realisere PP-tjenestens utviklingspotensial.

### *Realisering av utviklingspotensial*

Skolenes ønske om mer samarbeid med PP-tjenesten representerer også et potensial for utvikling – både faglig og relasjonelt. Dersom ønsket forstås som skolenes aktørperspektiv, vil det være styrende for deres handlinger, og sannsynligheten for at utviklingspotensialet realiseres, forsterkes betraktelig (Bø 2000). Foreløpig er det imidlertid kun en av skolene som har handlet aktivt for å realisere dette potensialet, da de to andre skolene ikke samarbeider mer med PP-tjenesten nå, enn før de startet med LP-modellen. Fullan (1992, 2001b) understreker at endring krever aktiv handling, noe som kan bety at skolene i enda større grad må handle aktivt for å realisere utviklingspotensialet i LP-modellen.

For at skolene skal benytte seg av PP-tjenestens kompetanse forutsetter det at de kjenner til den. Det kan imidlertid synes som om arbeidet med LP-modellen har gjort PP-tjenestens kompetanse mer kjent for skolene. Dette åpner både for en tettere relasjon og et utvidet pedagogisk handlingsrepertoar (Bø 2000). Skolene syntes altså å ha blitt mer bevisst på sitt miljø (les: PP-tjenesten), noe som kan virke forsterkende på interaksjonene mellom dem. Ifølge Dalin (1995) kan det imidlertid ta lang tid før ny ”organisasjonsatferd” kan forventes som følge av et utviklingsprosjekt, og han viser til Bassin og Gross (1978) som hever det minimum tar 2-3 år. Skolenes ønske om mer samarbeid kan både forstås som en forutsetning for-, og som et uttrykk for en positiv utvikling i deres forhold til PP-tjenesten.



---

Interaksjon fremmer utvikling (Bronfenbrenner 1979), og utvikling knytter aktørene nærmere hverandre (Spurkeland 2005). Skolene er imidlertid avhengig av positive erfaringer i møte med PP-tjenesten for å benytte seg av dem. Skolenes utsagn om at de ønsker mer samarbeid med PP-tjenesten argumenterer for at de har fått noen positive erfaringer, og at det er utviklet noen positive følelser i deres relasjon til PP-tjenesten. Bø (2000) understreker dette som svært viktig for relasjonen, og for realiseringen av relasjonens utviklingspotensial. Jo flere positive følelser som utvikles i relasjonen, jo bedre vil læringen og utviklingen bli (Ibid.). En av skolene understreker betydningen av positive erfaringer med PP-tjenesten på følgende måte:

*"Vi benytter oss nå av PP-tjenestens kompetanse på en annen måte enn tidligere. PP-tjenesten bidrar nå med et "utenfra-blikk", noe det ikke var rom for tidligere, fordi det da var så mye negativt knyttet til PP-tjenesten" (S3).*

Dette samsvarer godt med PP-tjenestens egen opplevelse av situasjonen. De mener også at LP-modellen i stor grad har bidratt til å gjøre deres kompetanse kjent for skolene.

Alle de tre skolene ga uttrykk for at de opplevde PP-tjenesten som faglig kompetente, spesielt i forhold til LP-modellen. To av skolene ga også uttrykk for at de hadde et generelt inntrykk av PP-tjenesten som faglig dyktig, noe som argumenterer for at de i større grad vil benytte seg av flere sidene ved PP-tjenestens kompetanse. En av grunnene til at de imidlertid ikke gjør dette, kan være at det er andre barrierer som hindrer dem i kontakte PP-tjenesten. To av skolene i utvalget ga for eksempel uttrykk for at de ikke opplevde at PP-tjenesten hadde tid til å hjelpe dem. Det illustrerer også hvordan skolenes virkelighetsoppfatning styrer deres atferd. De tar ikke kontakt med PP-tjenesten, fordi de *tror* at PP-tjenesten ikke har tid til å hjelpe dem. PP-tjenesten ga imidlertid uttrykk for at de ønsket at skolene skulle ta mer kontakt med dem, noe som bryter med skolenes utsagn. Dette tyder på at PP-tjenesten må være tydeligere i sin kommunikasjon med skolene. En annen grunn til at skolene ikke samarbeider mer med PP-tjenesten, kan være at deres totaltillit til PP-tjenesten ikke er sterk nok. Alle skolene gir uttrykk for at de opplever PP-tjenesten som faglig kompetente i forhold til LP-modellen, men ifølge Spurkeland (2005) er totaltilliten sterkere enn fagtilliten, og dermed styrende for kontakten. Dette er imidlertid noe jeg vil komme nærmere inn på i de påfølgende avsnittene.

---

### 5.2.3 Skolenes tillit til PP-tjenesten

Tillit er et bærende element i alle gode sosiale relasjoner (Spurkeland 2005). For at PP-tjenesten skal nå målet om et bedre forhold mellom dem og skolene, er de avhengige av at skolene er fornøyd med hele deres tjenestetilbud, da tillit er totalresultatet av skolenes inntrykk (Ibid). Ifølge Spurkeland (2005) skapes tillit først og fremst ved at lærerne får positive erfaringer på bakgrunn av PP-tjenestens repeterte tillitsvekkende handlinger.

Alle de tre skolene mente LP-arbeidet hadde ført til at de hadde fått større, eller styrket tillit til PP-tjenesten. Evalueringskriteriet som er basert på McAllisters (1995) definisjon av tillit, regnes kun som innfridd dersom skolene både har tro på, og villighet til å handle på bakgrunn av ord, handlinger og beslutninger fra PP-tjenesten (Lewicki 2006). Det legges til grunn for vurderingen, at PP-tjenesten har oppfordret skolene å følge LP-modellens teoretiske og praktiske prinsipper. Da alle de tre skolene ga uttrykk for at de har fått større eller styrket tillit til PP-tjenesten, kan dette forstås som at deres tro på PP-tjenesten og dens kompetanse, er forsterket. Det kan imidlertid se ut som skolene kun i begrenset grad har handlet på bakgrunn av PP-tjenestens anbefalinger, jf. vurderingen av evalueringskriteriene vedrørende LP-modellen som en del av skolens formelle struktur og endring i lærernes forståelse og håndtering av problemer og utfordringer i skolen. Dette betyr at evalueringskriteriet kun kan regnes som delvis innfridd. I de følgende avsnittene vil jeg derfor se nærmere på forhold som kan belyse og forsterke skolenes villighet til å *handle* på bakgrunn av PP-tjenestens anbefalinger.

#### *Positive personlige erfaringer*

Tillit er et resultat av personlige erfaringer (Spurkeland 2005, Lewicki 2006). Økt interaksjon mellom aktørene representerer dermed et potensial for forsterket tillit. LP-modellen kan realisere dette potensialet, da den tilrettelegger for flere positive møter og økt samarbeid mellom skolene og PP-tjenesten (Tinneland & Flaatten 2006). Utsagn fra skolene om at flere lærere nå har fått hjelp, og sett behovet for tettere samarbeid med PP-tjenesten, styrker inntrykket av at LP-modellen har ført til flere positive erfaringer, noe som øker sannsynligheten for en forsterket tillit mellom dem.

Tillit er imidlertid ikke en endimensjonal størrelse, og et forhold kan dermed inneha elementer av både tillit og mistillit (Spurkeland 2005, Lewicki 2006). Vurderingen av LP-modellen som en del av skolens formelle struktur og endringer i lærernes forståelse og

---

håndtering, begrenser inntrykket av at skolene har fått større tillit til PP-tjenesten, da evalueringskriteriene kun delvis syntes å være innfridd. På den andre siden, viste skolene at de til en viss grad har handlet på bakgrunn av PP-tjenestens anbefalinger, noe som argumenterer for at de har tillit til PP-tjenesten. Det at alle de tre skolene fortsatte med LP-modellen etter den obligatoriske 2-årsperioden, forsterker også dette inntrykket, jf. McAllisters (1995) definisjon av tillit.

Ettersom LP-modellen representerer en ny kontekst for møtene mellom skolene og PP-tjenesten, øker sannsynligheten for at de vil utvikle en dypere kunnskap om hverandre, og dermed en forsterket og utvidet tillit til hverandre (Lewicki 2006). Alle de tre skolene mente de hadde fått større tillit til PP-tjenesten nettopp på grunn av at de nå kjenner dem bedre. Skolene har for eksempel fått større innsikt i PP-tjenestens faglige kompetanse, noe som er svært viktig for utviklingen av et tillitsforhold (Spurkeland 2005). Det kan se ut som skolenes faglige tillit til PP-tjenesten er forsterket i forhold til LP-arbeidet, men at deres totale tillit fortsatt er noe begrenset, jf. vurderingen av skolenes bruk av PP-tjenestens kompetanse.

Tillit er ikke konstant, men svinger med bevegelsen i relasjonen (Spurkeland 2005, Lewicki 2006). Ettersom alle de tre skolene ga uttrykk for at de har fått en tettere relasjon til PP-tjenesten, forsterker dette inntrykket av at de også har fått en økt tillit til PP-tjenesten. Det er igjen viktig å understreke at det er aktørenes egen opplevelse av virkeligheten som er viktigst for erkjennelsen, og dermed styrende for deres handlinger, jf. aktørperspektivet (Bø 2000). Det vil si, at da både PP-tjenesten og skolene opplever økt tillit, er det dette de i realiteten forholder seg til, noe som kan prege, og trolig forsterke relasjonen og samarbeidet mellom dem.

For at PP-tjenesten skal nå målet om et bedre forhold til skolene, er det viktig at det er kongruens mellom deres ord og handlinger (Eide & Eide 2004). Tillit stimuleres ved å vise tillit (Lewicki 2006). Dersom PP-tjenesten ikke følger opp verbale påstander med handlinger, representere dette en inkongruens i deres kommunikasjon – noe som i betydelig grad kan svekke skolenes tillit til PP-tjenesten (Eide & Eide 2004). Dette argumenterer for at PP-tjenesten bør opprettholde, eventuelt forsterke, jevnlig møter med skolene, samt støtte skolene, og vise skolene tillit i forhold til at de tar de riktige avgjørelser og prioriteringer på egen skole. Det er imidlertid også viktig at skolene viser PP-tjenesten tillit, for eksempel

---

gjennom å handle aktivt for å realisere det utviklingspotensialet som ligger i PP-tjenestens kompetanse.

## 5.3 Kritiske betraktninger

I løpet av oppgaven er det kommet frem forhold som ligger noe utenfor evalueringens hovedfokus, men som likevel er verd og trekke frem da dette kan ha betydning for det videre arbeidet med modellen. Arbeidet med LP-modellen er heller ikke avsluttet, og de kritiske betraktningene kan dermed være av interesse for en senere evaluering.

### 5.3.1 Likeverdighet i samarbeidet

Deltakelse i et interaksjonsforhold kan innebære sterke følelser, noe som understrekes av både Bronfenbrenner (1979) og Fullan (2001a). Da arbeidet med LP-modellen stiller mange krav både til PP-tjenesten og skolene, kan det tenke seg at det kan oppstå sterke spenninger mellom dem. Ettersom LP-modellens implementeringsstrategi er svært viktig for å lykkes i arbeidet, er det naturlig å tenke seg at PP-tjenesten har stilt tydelige krav ovenfor skolene i forhold til å følge denne nøye (Nordahl 2006a, Nordahl m.fl. 2009). Utsagn fra skolene om at de får kjeft av PP-tjenesten dersom de ikke gjør som de sier, forsterker dette inntrykket, og kan indikere at PP-tjenestens press på skolene har vært noe i overkant. På den andre siden har skolene forpliktet seg til å følge LP-modellens implementeringsstrategi, noe som til en viss grad legitimerer PP-tjenestens press. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at et slikt press kan føre til motstand og fremmedgjøring dersom skolene ikke opplever støtte fra PP-tjenesten (Fullan 1992). Sett i lys av Fullans (1992) forståelse av betydningen av støtte, kan det være viktig for PP-tjenesten å bli tydeligere i sin støtte til skolene, da dette kan forhindre at det utvikles negative følelser i relasjonen – og dermed svekke den ønskede læringen og utviklingen (Bronfenbrenner 1979).

### 5.3.2 Antall henvisninger

En vesentlig del av arbeidet med LP-modellen innebærer ifølge Nordahl (2006b) å bidra til at skolene og lærerne utvikler kompetanse til å forebygge og redusere lærings- og atferdsproblematikk. I den aktuelle kommunen har imidlertid PP-tjenesten opplevd en kraftig økning i antall individhenvisninger etter at de startet med LP-modellen. PP-tjenesten tolker økningen i antall henvisninger som et uttrykk for skolenes økte tillit til dem, noe som kan

---

synes å være tilfelle da alle de tre skolene mener lærerne nå oftere ønsker å samarbeide med PP-tjenesten. Denne argumentasjonen svekkes, ved at ingen av de tre skolene viser til klare sammenhenger mellom LP-modellen og økningen i antall henvisninger. LP-modellens påvirkning på antall henvisninger kan imidlertid være et viktig element ved en eventuell evaluering på et senere tidspunkt, da det er et vesentlig mål for LP-modellen at skolene skal bli i bedre stad til å håndtere egne problemer og utfordringer.

## 6. KONKLUSJON

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse i hvilken grad PP-tjenesten har nådd målene for arbeidet med LP-modellen. I dette kapitlet vil jeg forsøke å konkludere på bakgrunn av de funn som er kommet frem i løpet av evalueringen. Det er imidlertid viktig å understreke at en evaluering alltid innebærer en fokusering, noe som betyr at den kun ser på et gitt utvalg innenfor en større helhet som er blitt belyst og vurdert (Dahler-Larsen 2001). Fokus i denne oppgaven er konkretisert i evalueringskriteriene, og representerer dermed begrensningene i forhold til evalueringen av PP-tjenestens arbeid med LP-modellen.

Denne evalueringen representerer først og fremst en mulighet for PP-tjenesten, skolene og eventuelt andre interesserte, til å få et innblikk i hva arbeidet med LP-modellen har før til, og hvordan det har preget forholdet mellom skolene og PP-tjenesten. All evaluering innebærer imidlertid også muligheter for endring og forbedring, og oppgaven kan dermed representere en mulighet for PP-tjenesten og skolene til å realisere et utviklingspotensial, da oppgaven viser til flere forhold som ser ut til å være viktig både for utviklingsarbeid i skolen og utviklingen av relasjoner (Almås 1990, Dahler-Larsen 2001, Sverdrup 2002).

Min oppfordring til PP-tjenesten og skolene er derfor å ta vare på denne muligheten: Utnytt hverandres resurser, kompetanse – og ikke minst *ønsket* om økt samarbeid!

### 6.1 Har PP-tjenesten nådd målene sine med LP-modellen?

Ifølge Sverdrup (2002) kan et tiltak konkluderes som vellykket dersom situasjonen etter tiltaket viser forskjeller i ønsket retning. Både PP-tjenesten og skolene har investert mye tid og ressurser i arbeidet, og det bør dermed kunne forventes gode resultater.

Evalueringen viser at verken skolene eller PP-tjenesten syntes arbeidet med LP-modellen har gått på bekostning av arbeidet med individsakene, noe som kan være med å legitimere PP-tjenestens bruk av ressurser. På den andre siden ser det ikke ut som arbeidet med LP-modellen har ført til færre henvisninger til PP-tjenesten, noe som bryter med PP-tjenestens forventningene til arbeidet, da en av hovedmålsettingene med LP-modellen er å sette lærerne i bedre stand til å håndtere problemer og utfordringer i egen hverdag (Nordahl 2005, 2006b).

---

I de følgende avsnittene vil jeg gå nærmere inn på hva evalueringen har vist vedrørende etablering av LP-modellen på skolene, og hvordan LP-modellen har påvirket skolenes forhold til PP-tjenesten. Deretter vil jeg se nærmere på om endringene kan forventes å forbli varige, og helt avslutningsvis vil jeg vise til forhold som kan se ut til å være nødvendige justeringer for fremtiden, dersom PP-tjenesten ønsker å forstreke utbyttet av arbeidet med LP-modellen ytterligere.

### **6.1.1 Har LP-modellen etablert seg på skolene?**

Ut fra de kriteriene som er lagt til grunn i denne evalueringen syntes det ikke være grunnlag for å konkludere med full måloppnåelse i forhold til LP-modellens etablering på skolene. Det er blant annet avvik vedrørende LP-modellens integrering i skolenes formelle struktur – kun en av skolene innfrir alle konkretiseringene på dette punktet. Det kan imidlertid se ut til at de variasjoner som finnes i forhold til skoleledelsens involvering i arbeidet med LP-modellen, kan skyldes svakheter ved modellen, da rektors rolle og funksjon ikke er tilstrekkelig beskrevet i LP-materialet. Det må, tiltross for dette, understrekes at større involvering fra skoleledelsen kan synes å være fordelaktig – spesielt i forhold til deltakelse på nettverk, men også i form av deltakelse i skolens arbeidsgruppe og inkludering av LP-modellen i skolens formelle struktur. Alle skolene i utvalget gjennomfører imidlertid faste møter i lærergruppene, og benytter seg av PP-tjenestens tilbud om veiledning og nettverk, noe som kan tyde på at LP-modellen er etablert på skolene *til en viss grad*.

Alle de tre skolene i utvalget benytter seg i stor grad av LP-modellens muligheter for sosial interaksjon – gjennom faste møter i lærergruppene, og i deltakelse på PP-tjenestens nettverk. Dette synes å være svært viktig for å lykkes i arbeidet med LP-modellen, og kan være med å forsterke læringen og spredningen av utviklingsarbeidet (Fullan 2001b, Busch & Vanebo 2003).

Til tross for at alle de tre skolene mente det hadde skjedd en endring ved sin skole i forhold til egen forståelse og håndtering av problemer og utfordringer, og at deres uttalte teori i stor grad samsvarte med LP-modellens prinsipper, kan det se ut som det ikke er fullstendig samsvar mellom skolenes uttalte teori og bruksteori på dette punktet. PP-tjenesten bekreftet kun delvis skolenes uttalelser, og mente skolene hadde hatt en positiv utvikling i hvordan de forstod egne problemer, men at det varierte i hvilken grad de håndterte dem på en ny måte. Sett i lys av beskrivelser fra både skolene og PP-tjenesten, er det altså mye som tyder på at

---

har vært en viss endring ved alle de tre skolene, men at denne både er varierende og noe ufullstendige. Skolenes bruksteorier syntes derfor kun i begrenset grad å være i overensstemmelse med deres uttalte teorier. Det er imidlertid viktig å understreke at alle de tre skolene viste samsvar mellom uttalt teori og bruksteori på enkelte områder, men at det totalt sett ikke syntes å være tilstrekkelig for å konkludere med full måloppnåelse i forhold til dette kriteriet.

### **6.1.2 Har skolene fått et bedre forhold til PP-tjenesten etter LP-modellen?**

Evalueringen tyder på at LP-modellen har påvirket forholdet mellom skolene og PP-tjenesten i en positiv retning. Sett i lys av de aktuelle evalueringskriteriene, er det imidlertid ikke grunnlag for å konkludere med full måloppnåelse.

Evalueringsens klareste funn gjelder LP-modellens påvirkning på PP-tjenestens tilgjengelighet. LP-modellen har ført til flere felles møteplasser for skolene og PP-tjenesten, noe som kan synes å ha redusert avstanden mellom deres sosiale systemer, og dermed forsterket tilgjengeligheten. Det kan se ut som de felles møteplassene har gjort at skolene og PP-tjenesten er blitt bedre kjent, og derfor har lettere for å kontakte hverandre. Arbeidet med LP-modellen kan synes å ha vært spesielt verdifullt for to av skolene i utvalget, da deres kontakt med PP-tjenesten var svært begrenset før de startet med LP-arbeidet. Det må imidlertid understrekes at andre faktorer også kan ha påvirket den forsterkede kontakten, for eksempel samarbeid på ledelsesnivå, og nye kontaktpersoner hos PP-tjenesten og skolene.

Til tross for at alle skolene i utvalget sier de har mer kontakt med PP-tjenesten, er det lite som tyder på at arbeidet med LP-modellen har påvirket det øvrige samarbeidet mellom skolene og PP-tjenesten i stor grad. Det kan imidlertid se ut til LP-modellen har gjort PP-tjenestens kompetanse mer kjent for skolene, noe som kan ha vært med å påvirke at skolene, i langt større grad enn før, *ønsker* å samarbeide med PP-tjenesten. Dette kan betraktes som en betydelig endring, og forsterker argumentene om en positiv utvikling ved skolene. På den andre siden understreker det at det fortsatt er et urealisert potensial i forholdet mellom skolene og PP-tjenesten.

Det kan se ut til at LP-modellen i stor grad har fungert som en tilrettelegger for positive erfaringer i møte mellom skolene og PP-tjenesten, noe som er viktig for utviklingen av tillit i



---

forholdet. Evalueringen tyder på at skolenes tillit til PP-tjenesten er forsterket i den forstand at de har fått større *tro* på PP-tjenesten og dens kompetanse etter de startet med LP-modellen. Ettersom det er store variasjoner i forhold til i hvilken grad skolene har handlet bakgrunn av PP-tjenestens anbefalinger, kan det se ut til at skolenes totale tillit PP-tjenesten, fortsatt er noe begrenset.

## 6.2 Varige endringer?

For å sikre at arbeidet med LP-modellen fører til varige endringer, er det viktig at skolene opprettholder de strukturelle betingelsene som ligger til grunn for arbeidet med modellen (Nordahl 2005). Skolene må altså opprettholde og forsterke de forhold som er med å legge til rette for skolen som lærende organisasjoner, og dermed stimulere dobbelkretslæring – og varig endring (Skogen 2004, Argyris & Schön 1978).

Evalueringen tyder på at det er blitt en forsterket interaksjon mellom skolene og PP-tjenesten etter at de startet med LP-modellen. Dette styrker grobunnen for tillit (Spurkeland 2005) og virker stimulerende for utviklingen (Bronfenbrenner 1979). Sett i lys av et systemteoretisk perspektiv kan det også se ut til at skolene bør fortsette med faste møter med PP-tjenesten og de andre LP-skolene, da økt interaksjon både styrker forholdet mellom aktørene og er viktig for at endringene skal be feste seg i organisasjonen (Ibid.).

Alle forhold trenger vedlikehold, noe som betyr at både skolene og PP-tjenesten må fortsette å ha fokus på at det skal være et godt forhold mellom dem i fremtiden, samt opprettholde interaksjonen mellom dem (Spurkeland 2005). Det er dermed ikke gitt at det forholdet som nå er etablert mellom skolene og PP-tjenesten, representerer en varig endring. Ifølge Littlejohn og Foss (2005) kan imidlertid forholdet mellom skolene og PP-tjenesten bli forholdsvis stabilt, dersom mønstret i interaksjonen varer over langt tid. Dette forsterker argumentasjonen om at PP-tjenesten bør opprettholde tilbudet om veiledning og nettverk.

## 6.3 Nødvendige justeringer for fremtiden

Ettersom nøkkelen til suksess i arbeidet med LP-modellen ligger i å følge implementeringsstrategiens betingelser, kan det tenkes at skolene kunne profitert ytterligere på arbeidet, dersom de i større grad hadde forholdt seg til denne strategien (Nordahl 2006a,

---

Nordahl m.fl. 2009). Avvikene fra implementeringsstrategien som er avdekket i denne evalueringen dreier seg primært om gjennomføring av møter i skolens arbeidsgruppe og inkludering av LP-modellen i skolens virksomhetsplan. Dette argumenterer for at skolene kunne vært tjent med økt involvering fra ledelsen, da det er skoleledelsen som er hovedansvarlig for utviklingsarbeid i skolen (Grøterud & Nilsen 2001). Lillegården kompetansesenter holder på med en revidering av LP-materialet, og kommer i den forbindelse til å tydeliggjøre initiering-, implementering- og institusjonaliseringsfasene i LP-modellens innovasjonsstrategi, samt synliggjøre skoleledelsens rolle i hele utviklingsperioden (Jahnsen 2009). Dette kan synes å være en nødvendig justering, da disse forholdene synes å være svakheter ved modellen (Nordahl m.fl. 2009).

Dersom PP-tjenesten ønsker å forsterke forholdet til skolene ytterligere, bør de utnytte kunnskapen om hva skolene opplever som det viktigste for at det skal bli et godt forhold mellom dem. Da skolene anser hyppig og jevnlig kontakt med PP-tjenesten som det viktigste for at det skal bli et godt forhold, kan det være fordelaktig for PP-tjenesten å ta hensyn til dette i planleggingen av det fremtidige samarbeidet med skolene. PP-tjenesten på sin side, mente egen legitimitet på skolene var det viktigste for at det skulle bli et godt forhold. De synes det var en tendens til at de hadde fått en større legitimitet, spesielt på to av skolene, som følge av at de var blitt bedre kjent. Dette forsterker inntrykket av at hyppige møter mellom skolene og PP-tjenesten er viktig for at PP-tjenesten skal nå målet om et bedre forhold mellom dem og skolene.

Det kan se ut til at PP-tjenesten kan profitere på å være tydeligere i sin kommunikasjon til skolene. I løpet av evalueringen kom det frem at både skolene og PP-tjenesten ønsket mer samarbeid, men at to av skolene vegret seg for å ta kontakt, fordi de opplevde at PP-tjenesten ikke hadde tid til å hjelpe dem. Dersom PP-tjenesten i større grad får formidlet til skolene at de har tid, og at de ønsker økt samarbeid, forsterker dette sjansene for å realisere utviklingspotensialet deres. Da handling betyr mer enn ord når det kommer til forhold, er det viktig at PP-tjenesten også tar initiativ til økt samarbeid (Littlejohn & Foss 2005). Dette vil også virke betryggende for skolene, da PP-tjenesten i større grad er kongruent i forhold til ord og handlinger (Eide & Eide 2004). Det kan også se ut til å være viktig for PP-tjenesten å bli tydeligere i sin støtte til skolene, da dette er svært viktig for å lykkes i et så omfattende utviklingsarbeid som LP-modellen (Fullan 1992, Dalin 1995). Det er imidlertid viktig å

---

understreke at gode relasjoner krever gjensidighet, og dersom skolene ønsker mer samarbeid, må de også handle aktivt i forhold til dette.

---

## LITTERATURLISE

- Almås, Reidar (1990): *Evaluering på norsk. Ei innføring i vurdering av prosjektarbeid og handlingsretta forskning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Andresen, Ragnhild (2000): "Perspektiver på arbeid med fellesskap om sammenhenger". I: Andresen, Ragnhild (red): *Fellesskap og sammenhenger. –yrkeshjelpere i grupper, nettverk og organisasjoner*. s. 17-38. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Anthun, Roald (1999a): "Ni forutsetninger for systemarbeid". I: *Skolepsykologi* 3/1999, s.3-16
- Anthun, Roald (1999b): "Ressursforvaltning og systemarbeid i PPT". I: *Spesialpedagogikk* 3/1999, s.3-8
- Argyris, Chris. & Donald A. Schön (1974): *Theory in practice. Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Argyris, Chris. & Donald A. Schön (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. London: Addison-Wesley Publishing company
- Argyris, Chris (1990): *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Cambridge: University Press
- Argyris, Chris (1992): "Organisatorisk læring – single- og double-loop". I: Illeris, Knud (red.) (2002): *Tekster om læring*. s. 247-252. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Argyris, Chris (1999): *On Organizational Learning*. 2.ed, Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Barbour, Rosaline (2007): *Doing focus groups*. Los Angeles: SAGE Publications
- Bargel, Helen L. & Anne Sofie S. Samuelsen (2007): "Hva sier opplæringsloven om systemrettet arbeid. Et redskap i arbeidet med å forbedre den tilpassede opplæringen". I: *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Statped's skriftserie nr. 55, s. 65-75, Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtveit kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter

- 
- Bertalanffy, Ludwig von (1968): *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. New York: George Braziller
- Brandth, Berit (1996): "Gruppeintervju: perspektiv, relasjon og kontekst". I: Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2. utg. s.145-165 Oslo: Universitetsforlaget
- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University press
- Burnham, John B. (1989): *Familieterapi. En introduksjon til systemisk teori og praksis*. København: Hans Reizels Forlag
- Busch, Tor, & Jan Ove Vanebo (2003): *Organisasjon og ledelse. Et integrert perspektiv*. 5 utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Bø, Inge (2000): *Barnet og de andre*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Dahler-Larsen, Peter (2001): *Den rituelle refleksjon*. Odense: Odense Universitetsforlag
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalin, Per (1995): *Skoleutvikling. Strategier og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, Olav. (2000): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. 3.utg. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Eide, Tom & Hilde Eide (2004): *Kommunikasjon i praksis. Relasjoner, samspill og etikk i sosialfaglig arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Frazier, Andy (1997): *A Roadmap for Quality Transformation in Education*. Boca Raton, Florida: St.Luice Press
- Etikkom (2006): Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi, Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet 17. april 2009 fra: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>

- 
- Forebyggende innsatser i skolen* (2006): Nordahl, Thomas, Øystein Gravrok, Hege Knudsmoen, Torill M. B Larsen, Karin Rørnes (red). Oslo: Utdanningsdirektoratet
- Fullan, Michael (1992): *Successful school improvement*. Buckingham: Open University Press
- Fullan, Michael (2001a): *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass
- Fullan, Michael (2001b): *The new meaning of educational change*. 3.ed. New York: Teachers College Press
- Gausdal, Børge (2002): "Læring i organisasjonar". I: Nordhaug, Odd (red): *Strategisk personal ledelse. Utvalgte emner*. 2 utg. s. 126-145 Oslo: Universitetsforlaget
- Goldstein, Jeffrey (1994): *The Unshackled Organization*. Portland, Oregon: Productivity Press
- Granovetter, Mark S. (1973): "The strength of weak ties". I: *American Journal of Sociology*, vol. 78. No. 6 pp. 1360-1380
- Grøterud, Marit & Bjørn S. Nilsen (2001): *Ledelse av skoler i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Håndbok for PP-tjenesten* (2001): Læringssenteret: Faglig enhet for PP-tjenesten
- Holter, Harriet (1996): "Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning". I: Holter, Harriet & Ragnvald Kalleberg (red): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. 2 utg. s. 9-25. Oslo: Universitetsforlaget
- Jahnsen, Hanne (2009): *Innovasjonsarbeidet med LP-modellen i skolene*. Ikke publisert. Lesedato: 11.05.2009
- Jensen, Roald (2001): "PPT-tjenesteyting i et endringsperspektiv". I: *Skolepsykologi* 6/2001, s. 31-37
- Johannessen, Eva, Erling Kokkersvold & Liv Vedeler (2004): *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag

- 
- Johansen, Tor (1999): "PP-tjenestens systemrettede arbeid. Utfordringer og dilemma". I: *Spesialpedagogikk* 3/1999, s. 9-11
- Kneer, Georg & Armin Nassehi (1997): *Niklas Luhmann – introduksjon til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels Forlag
- Klefbeck, Johan og Terje Ogden (2003): *Nettverk og økologi. Problemløsende arbeid med barn og unge*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, Thor Arnfinn (2002a): "Innledning". I: Kleven, Thor Arnfinn (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag
- Kleven, Thor Arnfinn (2002b): "Hvordan er begrepene operasjonalisert? – Spørsmålet om begrepsvaliditet". I: Kleven, Thor Arnfinn (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. s. 120-175. Oslo: Unipub Forlag
- Kleven, Thor Arnfinn (2007): "Validity and validation in qualitative and quantitative research". I: *Nordisk Pedagogik*, 3/2008, s. 219-232
- Kruuse, Emil (2007): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. 6.utg. København: Dansk Psykologisk Forlag
- Kvale, Steinar (1997): *Interview: En introduksjon til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. 10 oppl. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Kvernbekk, Tone (2002): "Vitenskapsteoretiske perspektiver". I: Lund, Thorleif (red): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag
- Lewicki, Roy J. (2006): "Trust, Trust development and Trust repair". I: Deutsch, Morten, Peter T. Coleman & Eric C. Marcus (red.): *The Handbook of Conflict Resolution*. 2.ed. pp. 92-115. San Francisco: Jossey-Bass

---

Littlejohn, Stephen W. & Karen A. Foss (2005): *Theories of Human Communication*. 8.ed. Belmont, California: Thomson Wadsworth

LP-modellen. URL: <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/index.htm>, Lesedato: 13.05.2009

Marnburg, Einar (2001): *Den selvutviklende virksomhet. Idépilarer i lærende organisasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Midthassel, Unn V. (2002): "Det er nå Samtak egentlig begynner". I: *Spesialpedagogikk*. nr 10/2002, s 24-28

Moe, Sverre (1995): *Sosiologisk betraktning – en systemteoretisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget

Nordahl, Thomas (2005): *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen*. NOVA Rapport 19/05, Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Nordahl, Thomas (2006a): *Kunnskapsheftet. Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter

Nordahl, Thomas (2006b): *Modellheftet. Beskrivelse av analysemodellen og strategier for implementering i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter

Nordahl, Thomas, Anne-Karin Sunnevåg & Anna L. Ottesten (2009): *LP-modellen. Evaluering av LP-modellen 2006-2008*. Rapport nr. 5, Elverum: Høgskolen i Hedemark

Nylehn, Børre (1997): *Organisasjonsteori. Kritiske analyser og refleksjoner*. Oslo: Kolle Forlag

Ogden, Terje (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Opplæringsloven, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61. Hentet 17. april 2009 fra: <http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html>



---

Organisering. URL: <http://www.eldhusetfagforum.no/lp-modellen/organisering.htm>,

Lesedato 17.04.2009

Thagaard, Tove (2002): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 2.utg.

Bergen: Fagbokforlaget

Tinnesand, Torunn & Sandra Val Flaatten (2006): *Veilederheftet. Beskrivelse av rollen som*

*ekstern veileder med eksempler fra arbeid i lærergrupper*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter

Tinnesand, Torunn (2007): "Om sammenheng mellom forståelse og handling". I: *Vi har*

*prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Statped's skriftserie nr. 55 s. 21-

45, Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtveit kompetansesenter og

Trøndelag kompetansesenter

Tveit, Knut (2002): "Historisk forskningsmetode". I: Kleven, Thor Arnfinn (red): *Innføring i*

*pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. s. 176-221.

Oslo: Unipub Forlag

Samuelson, Anne Sofie S. (2007): "Strategisk kompetanseutvikling i lærende

organisasjoner". I: *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer*. Statped's

skriftserie nr. 55, s.47-62 Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter, Bredtvet

kompetansesenter og Trøndelag kompetansesenter

Senge, Peter (1991): *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo:

Egmont hjemmets bokforlag

Spurkeland, Jan (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo:

Universitetsforlaget

Statistikk. URL: <http://www.lp-modellen.dk/LP-modellen/Statistik.aspx>, Lesedato:

17.04.2009

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren – Rollen og utdanningen*. Oslo:

Kunnskapsdepartement

---

Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartement

Skogen, Kjell (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget

Skogen, Kjell & Mari-Anne Sørli (1992): *Innføring i innovasjonsarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget

Sverdrup, Sidsel (2002): *Evaluering. Faser, design og gjennomføring*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedung, Evert (1997): *Public policy and program evaluation*. New Brunswick (USA): Transaction Publishers

---

## **7. VEDLEGG**

1. Samarbeidskontrakt Lillegården – kommunene
2. Informasjon om prosjektet
3. Samtykkeerklæring
4. Intervjuguide: PP-tjenesten
5. Intervjuguide: Skolene
6. Illustrasjon av utvalg
7. Godkjenning av prosjekt – NSD

# LP-modellen

læringsmiljø og pedagogisk analyse

## Samarbeidsavtale

### 1. Avtalen inngås mellom

Lillegården kompetansesenter og XXX kommune ved opplæringsansvarlig.

### 2. Skoler som skal delta i arbeidet med LP-modellen

navn på skolen	adresse	e-post	telefon	ant. elever	ant. lærere

### 3. Formålet med avtalen

Avtalen angår bruk av LP-modellen i kommunen og skal regulere det gjensidige og forpliktende samarbeidet mellom avtalepartene i avtaleperioden. Avtalen skal sikre felles mål, avklare forventninger, regulere samarbeidet og slik skape kvalitet for gjennomføringen av LP-modellen.

### 4. Hensikten med samarbeidet

LP-modellen er en skoleomfattende strategi som skal bidra til bedre læringsutbytte hos elevene, og der alle lærerne i de aktuelle skolene skal anvende modellen regelmessig og på en systematisk måte.

Lærerne skal gjennom arbeidet med LP-modellen utvikle kompetanse i kartlegging og analyse av læringsmiljø. På dette grunnlaget skal de bli i stand til å forstå og håndtere ulike pedagogiske utfordringer relatert til enkeltelever, grupper og klasser.

PP-tjenesten skal gjennom veiledning bidra til å sikre at lærergruppene anvender teorigrunnlaget og arbeidsmåten i LP-modellen relatert til egne utfordringer i læringsmiljøet.

Lillegården kompetansesenter skal gjennom samarbeidet bidra til at PP-tjenesten får nødvendig kompetanse for å kunne veilede lærerne i bruk av modellen. Videre skal Lillegården kompetansesenter ha ansvar for kompetanseheving av lærerne ved de aktuelle skolene i kommunen.

### 5. Forpliktelser

---

Avtalepartene forplikter seg til å gjennomføre samarbeidet i henhold til denne avtalen:

### **5.1 XXX kommune skal sørge for at:**

- Arbeidet organiseres og følger retningslinjene slik det er beskrevet i denne avtalen i minimum to år
- Det legges praktisk til rette for lokal skoling som fagdager, opplæring av lederne av lærergruppene (gjelder reservering- og leie av lokaler, servering, osv.)
- Det gjennomføres evaluering med en før- og ettermåling i samsvar med Høgskolen i Hedmarks intensjoner

### **Kommunens LP-koordinator:**

- Legger til rette for regionale og lokale kurs/samlinger samt ulike møter
- Har hovedansvar for samarbeid med Lillegården kompetansesenter
- Holder jevnlig kontakt med LP-skolene og PPT

### **Skolene som arbeider med modellen:**

- Organiserer lærerne i lærergrupper på 5 – 6 personer
- Setter av en årlig resurs til å gjennomføre minimum 18 møter i hver lærergruppe med varighet 1 - 2 timer. Det anbefales å ha en frekvens på 14 dager mellom møtene
- Velger en leder for hver lærergruppe
- Velger en koordinator for arbeidet innad på skolen
- Setter ned en arbeidsgruppe på skolen
- Mottar ekstern veiledning fra den lokale PP-tjenesten, minimum 2 ganger pr. semester for hver enkelt lærergruppe

### **Lærergruppene på skolene:**

- Omfatter lærerne på skolen
- Arbeider etter prinsippene i LP-modellen som blant annet innebærer at:
  - Deltakerne i lærergruppene skal legge fram utfordringer fra egen praksis
  - Det skal brukes tid mellom møtene i lærergruppene til å innhente informasjon og gjennomføre tiltak

### **Leder for lærergruppene:**

- Har ikke en annen lederfunksjon i skolen (som for eksempel teamleder)
- Har ansvaret for framdriften i arbeidet i den enkelte lærergruppe
- Sørger for at arbeidet gjennomføres i samsvar med fasene og prinsippene i LP-modellen
- Har fokus på og drøfter den interne kommunikasjonen i gruppa med de andre deltakerne

### **Skolens koordinator:**

- Er skolens bindeledd mot PP-tjenesten og kommunens LP-koordinator
- Leder møtene i skolens arbeidsgruppe og har ansvar for referatet
- Er ansvarlig for gjennomføring av kartleggings- og evalueringsarbeid i skolen i nært samarbeid med Høgskolen i Hedmark
- Har avsatt minimum 2 timer pr. uke for å koordinere arbeidet med LP-modellen

### **Skolens arbeidsgruppe:**

- 
- Omfatter skolens ledelse, koordinator, en eller flere ledere fra lærergruppene
  - Har hovedansvaret for å koordinere framdriften internt på hver skole
  - Har fokus på tema, utfordringer eller problemstillinger som skolen bør løfte opp og arbeide med på et overordnet nivå

**Skolens ledelse:**

- Legger til rette for arbeidet i skolen i samsvar med prinsippene i LP-modellen
- Sørger for at nødvendige vedtak fattes og iverksettes i skolen
- Sørger for at skoleomfattende tiltak blir iverksatt og fulgt opp
- Deltar i skolens arbeidsgruppe og er med på fagdagene for lærere

**PP-tjenesten:**

- Deltar med minst to fagansatte
- Gjennomgår opplæring i LP-modellen
- Avsetter arbeidstid til veiledning i lærergrupper på LP-skolene, minimum to ganger pr. semester
- Følger opp skolekoordinatorne og lederne for lærergruppene i form av samarbeidsmøter

**5.2 Lillegården kompetansesenter:**

- Har i samarbeid med Høgskolen i Hedmark det faglige ansvaret for arbeidet med LP-modellen
- Har faglig ansvar for innholdet i opplæring i LP-modellen for PP-tjenesten, lærergruppeledere, koordinator og rektor, samt fagdager for skolens ledelse, lærere og PP-tjeneste
- Veileder PP-tjenesten i den enkelte kommune 2 ganger pr semester
- Oppretter og administrerer et elektronisk konferanserom for PP-veiledere i LP-modellen

**5.3 Høgskolen i Hedmark:**

- Har hovedansvaret for å gjennomføre kartlegging og evalueringen av arbeidet med LP-modellen lokalt
- Gir tilbakemelding til skolene

**6 Kompetanseutviklingen for kommuner som deltar i implementeringen av LP-modellen omfatter:**

- Skolering og oppfølging av deltakerne fra PP-tjenesten (3 moduler)
- Skolering og oppfølging av lederne av lærergruppene
- 4 fagdager for alle involverte fagpersoner i kommunen
- Materiell til deltakerne: Bøker med innføring i teorigrunnlag og anvendelse av analysemodellen, artikkeltjeneste
- E-læring gjennom elektroniske konferanser og LP-modellens websider
- Evaluerings- og kartleggingssystemer for LP-skolene – Høgskolen i Hedmark
- Støtte fra rådgivere ved Lillegården kompetansesenter

**7. Samarbeidspartnere**

**Koordinatorerne ved LP-skolene**

navn på skolen	navn på skolens koordinator	e-post	telefon

**Rektorene ved LP-skolene**

navn på skolen	navn på skolens rektor	e-post	telefon

**PP-tjenestens kontaktpersoner**

navn	e-post	telefon

**Kommunens koordinator:**

funksjon / etat	navn	e-post	telefon

**Lillegården kompetansesenters kontaktperson:**

navn	e-post	telefon

--	--	--

**Høgskolen i Hedmarks kontaktperson (evaluering):**

navn	e-post	telefon
Thomas Nordahl	Thomas.Nordahl@utdanningsdirektoratet.no	23 30 14 73

**8. Kostnader**

antall elever	egenandel pr. år
Skoler med færre enn 50 elever	kr.12.000,-
Skoler med 50 til 100 elever	kr.15.000,-
Skoler med 100 til 200 elever	kr.17.000,-
Skoler med 200 til 300 elever	kr.20.000,-
Skoler med over 300 elever	kr.22.000,-

*Deltakerkommunene dekker selv utgifter for egne deltakere på eksterne og interne arrangementer (for eksempel servering, leie av lokaler, reise/diett, vikar, osv).*

navn på skolen	egenandel pr. år
	kr.
	kr.
	kr.
	kr.
<b>Totalbeløp</b>	kr.

*Denne type egenandeler er unntatt for merverdiavgift, jf. merverdiavgiftsloven § 5 b første ledd nr. 3 – unntaket for undervisningstjenester*



## 9. Varighet

Avtalens varighet beregnes fra første møtepunkt mellom partene og til vurdering er gjennomført.

I denne saken er avtalens varighet satt til to år, fra xx.xx.xxxx til xx.xx.xxxx

## 10. Videre arbeid med implementering utover avtaleperioden

LP-modellen er en skoleomfattende strategi. Det betyr at samtlige lærere skal delta i arbeid i lærergrupper.

Veiledning gis av PP-tjenesten, evt. andre. Med ”andre” menes i denne sammenheng personer med veiledningskompetanse som er ansatt i institusjoner utenfor grunnskolen, evt. videregående skole. Det kan være ansatte i pedagogisk veiledningstjeneste, spesialpedagogiske kompetansesentra eller høyskoler, evt. fra andre kompetansemiljøer.

Videre implementering av LP-modellen til andre institusjoner i kommunen etter at implementeringsperioden er over, (min. 2 år) kan bare skje i samarbeid med og gjennom skriftlig avtale med Lillegården kompetansesenter.

Materiell produsert av Lillegården kompetansesenter til bruk i implementering av LP-modellen, kan ikke kopieres eller videreformidles til andre institusjoner i kommunen (barnehager og skoler) uten at dette er regulert i fornyet skriftlig avtale med Lillegården kompetansesenter.

Sted:..... Sted:.....  
.

Dato:..... Dato:.....

.....  
For XXX kommune

...

Einar Christiansen

Leder for Lillegården kompetansesenter

## Informasjon om prosjektet

### Hovedproblemstilling: Har PP-tjenesten nådd sine mål med systemarbeidet

#### **Formål**

Formålet med studien er å undersøke om PP-tjenesten har nådd målene med systemarbeidet sitt. I oppgaven vil systemarbeidet til PP-tjenesten begrenses til arbeidet med LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). Oppgaven vil sammenligne PP-tjenestens mål for systemarbeidet med datamateriale fra intervju med PP-tjenesten og gruppeintervju med skolens arbeidsgruppe for LP-modellen på et utvalg av prosjektskolene.

#### **Gruppeintervju med skolens arbeidsgruppe for LP-modellen**

Som metode for å svare på oppgavens problemstilling ønsker jeg å benytte gruppeintervju med skolens arbeidsgruppe for LP-modellen. Her ønsker jeg å stille noen spørsmål om:

- 1) skolene sitt forhold til PP-tjenesten etter arbeidet med LP-modellen
- 2) i hvilken grad arbeidet med LP-modellen har etablert seg på skolene

Informasjonen som kommer frem gjennom gruppeintervjuet vil anonymiseres og benyttes som grunnlag for en drøfting om hvorvidt PPT har nådd sine mål med systemarbeidet.

Intervjuet vil tas opp på lydbånd.

#### **Faglig ansvarlig**

Faglig ansvarlig for prosjektet er studentens hovedveileder, Anne-Lise Farstad. Farstad er Cand.Paed.Spec, spesialist i rådgivning og har siden 1995 vært seniorrådgiver ved Torshov Kompetansesenter. Hanne Jahnsen er medveileder på oppgaven. Jahnsen er Cand.Polit. (pedagogikk) og seniorrådgiver ved Lillegården Kompetansesenter.

#### **Lagring av data**

Data som er innhentet i forbindelse med oppgaven lagres på en privat ekstern harddisk under prosjektperioden, og vil slettes umiddelbart etter prosjektets slutt. Alt datamateriale vil bli behandlet konfidensielt.

#### **Frivillig deltakelse**

Deltakelse i prosjektet er frivillig og det vil være anledning for å trekke seg fra prosjektet under hele perioden.

#### **Prosjektslutt**

Prosjektet er planlagt avsluttet juni 2009.

#### **Personvernombudet for forskning**

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning

Julie K. Nilsen  
Oslo, 24.11.2008

---

# Samtykkeerklæring

## Prosjekt; Systemarbeid i PP-tjenesten

Intervjue med \_\_\_\_\_

Utføres av Julie K. Nilsen

Dag/klokkeslett: \_\_\_\_\_

Jeg, \_\_\_\_\_, erklærer herved at jeg har fått informasjon om;

1. Mål/formål med prosjektet
2. Opplysninger om hvem som er faglig ansvarlig for prosjektet
3. Hvilke opplysninger som ønskes innhentet
4. Hva opplysningene skal brukes til, hvordan de vil lagres – og at de blir behandlet konfidensielt
5. Frivillig deltakelse
6. At prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning

Sted: \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift: \_\_\_\_\_

## Intervjuguide: PP-tjenesten

Dekker probl.	Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Stikkord/svar
<b>Har skolene fått et bedre forhold til PPT etter arbeidet med LP-modellen ?</b>	Bedre forhold	Begrepsavklaring: Hva legger dere i at skolene skal få et ”bedre forhold” til PP-tjenesten?		
		Sist framhevet leder PPTs <i>innpass</i> på skolen, og skolenes opplevelse av PPTs <i>kompetanse</i> som viktige faktorer for at forholdet mellom PPT og skolene skulle bli bedre.	<p>Mener dere dette er de viktigste faktorene for at skolene skal få et bedre forhold til PPT?</p> <p>Er det andre faktorer dere mener er viktig for at skolene skal få et bedre forhold til PPT?</p> <p>På hvilken måte bidrar LP-modellen til å fremme disse tingene?</p>	
		Mener <i>dere</i> at det er blitt et bedre forhold mellom PPT og skolene etter arbeidet med LP-modellen?	<p>På hvilken måte kan dere merke det – eksempler?</p> <p>Hvorfor tror dere det er blitt/ikke blitt en evt. endring?</p> <p>Hvor stor rolle mener dere at LP-modellen har hatt ift. den evt. endringen i forholdet mellom PPT og skolene?</p> <p>Er det andre forhold i prosjektperioden som har påvirket forholdet mellom skolene og PPT?</p>	

	Tilgjengelig het	Ift at PPT har fått større innpass på skolene	<p>Hvor mange skoler gjelder dette for? Alle?</p> <p>Gi eksempler på at PPT har fått større innpass på skolene?</p> <p>Er det andre ting enn LP-modellen som kan være med å forklare den evt. endringen?</p> <p>Hvor mye tror dere arbeidet med LP-modellen har hatt å si for endringen?</p>	
		Opplever dere PPT som mer tilgjengelig for skolene nå?	<p>På hvilken måte da?</p> <p>Er det lettere for skolene å ta kontakt med PPT nå, enn tidligere?</p> <p>Er det lettere for dere å ta kontakt med skolene nå, enn tidligere?</p>	
		Har arbeidet med LP-modellen ført til at dere har fått en endret forståelse av skolenes hverdag?	<p>Evt på hvilken måte?</p> <p>Hvordan har dette påvirket forholdet mellom PPT og skolene?</p>	
	PPTs kompetanse	Ift at skolene ser på PPTs kompetanse på en annen måte	<p>På hvilken måte merker dere dette? Gi eksempler</p> <p>Hvor mange skoler gjelder det? Alle?</p>	
		Spør skolene etter en annen kompetanse fra PPT nå, enn de gjorde tidligere?	Hvilken type kompetanse er evt. dette?	
		Opplever dere at PPT har den kompetansen	Både generelt – og ift arbeidet med LP-modellen?	

		skolene etterspør/ trenger?	På hvilken måte har LP- modellen bidratt til å synliggjøre/fremheve denne kompetansen?	
		Er det hjelp/ kompetanse skolene etterspurte tidligere, som de ikke gjør lenger?	Evt. hvilken type hjelp/kompetanse spurte de om tidligere?  Hva tror dere er årsaken til denne evt. endringen?	
		Har PPTs <i>forståelse</i> av problemer endret seg etter at dere startet arbeidet med LP-modellen?	Kan dere evt. gi eksempler?	
		Har PPTs generelle <i>håndtering</i> av problemer endret seg etter at dere startet arbeidet med LP- modellen?	Kan dere evt. gi eksempler?  Er det andre faktorer som kan være med å forklare denne evt. endringen i forståelse og håndtering?	
		Har PPT kompetanse på organisasjonsutvikli ng og systemteori?	Er dette en type kompetanse kontoret satt med før dere tok initiativet til å bli med på arbeidet med LP-modellen?  -eller er dette noe dere har fått dere i løpet av dette arbeidet?	
	Skolenes tillit til PPT	Hvordan har arbeidet med LP-modellen påvirket PPTs generelle samarbeid med skolene?	Mer generelt samarbeid?  Annen type samarbeid nå enn tidligere - Gi eksempler	

		Hvordan tror dere arbeidet med LP-modellen har påvirket skolens tillit til PPT?	Hva tror dere er årsaken til dette?  Hvordan merker dere en evt. endring i skolens tillit til PPT?	
		Opplev dere skolene og PP-tjenesten som likeverdige samarbeidspartnere i arbeidet med LP-modellen?	På hvilken måte opplever dere dette?  Gi eksempler	
<b>Har arbeidet med LP-modellen etablert seg på skolene?</b>	Avklaring: Sys.arbeid	Hvordan definerer dere systemarbeid?	Hvorfor mener dere LP-modellen er et godt systemarbeid?  Er dette noe det er intern enighet om i PPT?	
		”Det er et mål i seg selv å drive sys. arbeid” – hva mener du/dere med det?	Er det et juridisk eller ideologisk perspektiv dere vektlegger ift. systemarbeidet?	
	Forutsetninger for sys.arbeid	Hvordan er de interne rutinene for planlegging, samarbeid og faglig fordypning ift. arbeidet med LP-modellen?	Hvordan tror dere dette har påvirket arbeidet med modellen?	
		Opplever dere støtte fra overordnet nivå i kommunen/rådmannsnivå for å arbeide med LP-modellen?	Hvordan merker dere en slik evt. støtte?  Hva innebærer en slik evt. støtt?	
	Eablering av LP-	Opplever dere at arbeidet med LP-	Hva tror dere er de viktigste årsakene til at arbeidet med	

	arbeidet på skolene	modellen har etablert seg på skolene?	modellen har/ikke har etablert seg på skolene?	
		Hva er det viktigste dere har gjort/gjør for at arbeidet med LP-modellen skal etablere seg på skolene?	Mener dere PPTs innsats står i forhold til oppnådd resultat? (Les: at skolene har fått et bedre forhold til PPT)?  Hvordan merker dere dette?	
		Opplever dere endring i skolenes <i>forståelse</i> av problemer?  Opplever dere endring i skolenes generelle <i>håndtering</i> av problemer?	Kan dere evt. gi eksempler?  I hvor stor grad har det skjedd en endring? Gjelder dette for alle skolene?  Hvilken rolle har LP-modellen hatt for den evt. endringen?	
	Prioritering av arb. oppg.	Går PPTs systemarbeid på bekostning av individarb./sakkyndighetsarb.?	Blir individarbeidet prioritert ned?	
	Antall henv.	Ser dere antall henvisninger som et mål på skolenes tillit til PPT?	Hvis ja – de neste spm  På hvilken måte da?	
		Er antall henvisninger endret seg i løpet av den perioden dere har drevet med LP-modellen?	Flere henvisninger?  Flere individ henvisninger?  Flere system henvisninger?	
		Har arbeidet med LP-modellen vært en avgjørende faktor for en evt. endring i antall henvisninger?	På hvilken måte da - Gi eksempler  Andre forhold som kan ha påvirket antall henvisninger?	



---

<b>Mål</b>	Utsiktede effekter	På hvilken måte har arbeidet med LP-modellen ført til endringer utover det som først var tiltenkt?	Hvordan har dette påvirket arbeidet med LP-modellen?  Hvordan har dette påvirket PPTs generelle arbeid?	
		Har dere uttrykt ovenfor skolene at målet deres med LP-modellen er at skolene skal få et bedre forhold til PPT?	Hva tror dere dette har hatt å si for måloppnåelsen?	

## Intervjuguide: Skolne

Dekker probl	Kategori	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål	Stikkord/svar
<b>Har skolene fått et bedre forhold til PP-tjenesten etter arbeidet med LP-modellen?</b>	Bedre forhold	Hva mener dere er de viktige faktorene for at skolen skal få et bedre forhold til PPT?	Har disse tingene endret seg etter dere startet med LP-modellen?  Har arbeidet med LP-modellen fremmet disse tingene? På hvilken måte?	
		Er skolens forhold til PPT endret seg etter at dere ble med på LP-modellen?	På hvilken måte er forholdet endret seg?  Hva tror dere er årsaken til endring?  Er det andre forhold som har påvirket forholdet mellom skolene og PPT?	
		Opplever dere at PPT har legitimitet på skolen?	Har denne endret seg som etter arbeidet med LP-modellen?  Hva tror dere er årsaken til at PPTs legitimitet evt. har endret seg?	
		Opplever dere skolen og PPT som likeverdige samarbeidspartnere i arbeidet med LP-modellen?	På hvilken måte?	
	Tilgjengelig het	Opplever dere PPT som mer tilgjengelig for skolene nå?	På hvilken måte?  Hvordan merker dere den evt.	

			endringen? Gi eksempler  Hva tror dere er årsaken til at PPT er mer tilgjengelig nå?	
		Opplever dere at kontakten mellom skolen og PPT endret seg?	Er det lettere å ta kontakt med PPT?  Tar dere oftere kontakt med PPT?  Tar dere kontakt i andre typer saker?  Opplever dere at PPT oftere tar kontakt med dere?	
		Opplever skolen at dere og PPT har et felles begrepsapparat/bruker felles termologi?	På hvilken måte merker dere dette?  Hadde dere dette også før arbeidet med LP-modellen?	
		Opplever dere at PPT har fått større innpass på skolene som følge av arbeidet med LP-modellen?	På hvilken måte da? Gi eksempler  Er det andre ting enn LP-modellen som kan forklare den evt. endringen?	
		Opplever dere en endring i PPTs <i>forståelse</i> og <i>håndtering</i> av skolens problemer/utfordringer etter arbeidet med LP-modellen?	Evt på hvilken måte?  Hvordan har dette påvirker deres forhold til PPT?	
	PPTs kompetanse og tilbud	Opplever dere PPTs kompetanse på en annen måte nå enn tidligere?	På hvilken måte merker dere dette?  Benytter skolen seg av PPTs kompetanse/tilbud på en	

			annen måte nå enn tidligere?	
		Opplever dere at PPT har den kompetansen skolen trenger?	Gjelder dette både generelt og i forhold til arbeidet med LP-modellen?	
		Benytter skolen seg av PPTs generelle kompetanse og tilbud?  Generelt – ikke i forbindelse med LP-modellen	Samarbeider skolen med PPT på flere områder nå, enn tidligere? Evt. på hvilke områder?	
		Er det hjelp/kompetanse fra PPT dere etterspurte tidligere, som dere ikke i like stor grad spør om lenger?	Hva spør dere om nå – som dere ikke spurte om tidligere?  Hva spurte dere om før – som dere ikke spør om nå?  Hva tror dere er årsaken til endringen?	
	Tillit	Hvordan har arbeidet med LP-modellen påvirket skolens generelle samarbeid med PPT?	Mer generelt samarbeid?  Annen type samarbeid nå enn tidligere? Gi eksempler	
		Hvordan har arbeidet med LP-modellen påvirket skolens tillit til PPT?	Hvordan merker dere evt. endringen i skolens tillit til PPT?  Hva tror dere er årsaken til endringen?	
<b>Har arbeidet med LP-modellen etablert</b>	Etablering av LP-arbeidet på skolene	Er arbeidet med LP-modellen integrert i skolens formelle struktur (planer, faste møter osv)	Er det faste møtetider for lærergr., og skolens arb.gr.?  Gjennomføres planlagte møter?	

<b>seg på skolene?</b>		Har skolens <i>forståelse</i> og <i>håndtering</i> av problemer endret seg etter at dere startet arbeidet med LP-modellen?	Kan dere evt. gi eksempler?  Hva tror dere er årsaken til de evt. endringene?	
		Benytter skolen seg av PPTs tilbud om nettverk og veiledning?	Hvordan opplever dere dette tilbudet? God kvalitet?  Får dere det dere trenger?	
	Prioritering av arb.oppg.	Opplever skolen at PPTs systemarbeid går på bekostning av individarb./sakkyndighetsarb.?	Får skolen mindre hjelp til individsaker nå enn de gjorde tidligere?	
	Antall henv.	Antall henvisninger til PPT har økt etter arbeidet med LP-modellen.  Hvilken påvirkning tror dere arbeidet med LP-modellen hatt for en evt. endring i antall henvisninger fra denne skolen?	Har arbeidet med enkeltsaker endret seg på skolen?	
<b>Mål</b>	Utsiktede effekter	På hvilken måte har arbeidet med LP-modellen ført til endringer utover det som først var tiltenkt?	Hvordan har dette påvirket arbeidet med LP-modellen?  Hvordan har dette påvirket skolens generelle arbeid?	

## Illustrasjon av utvalg

### Mellomstor kommune på Østlandet

#### PP-tjenesten

a) Individintervju med leder

b) Gruppeintervju med leder og to PP-rådgivere, det vil si de som jobber med LP-modellen

#### LP- skole = S1

Gruppeintervju med skolens arbeidsgruppe

##### Tilstede:

- Rektor
- LP-koordinator
- En gruppeleder 1<sup>1</sup>

#### LP- skole = S2

Gruppeintervju med skolens arbeidsgruppe

##### Tilstede:

- Rektor<sup>2</sup>
- To gruppeledere

#### LP- skole = S3

Gruppeintervju med skolens arbeidsgruppe

##### Tilstede:

- Rektor<sup>1</sup>
- LP-koordinator
- En gruppeleder

<sup>1</sup> måtte gå mot slutten av intervjuet

<sup>2</sup> fungerer også som LP-koordinator

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Turid Lyngstad  
Pedagogisk forskningsinstitutt  
Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 03.12.2007

Vår ref :17796 / 2 / KS Deres dato:

Deres ref:

**KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.10.2007. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 29.11.2007. Meldingen gjelder prosjektet:

17796	<i>Systemarbeid i PP-tjenesten – virker det?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Turid Lyngstad</i>
Student	<i>Julie K. Nilsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

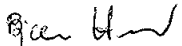
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo\\_endringsskjema.cfm](http://www.nsd.uib.no/personvern/melding/pvo_endringsskjema.cfm). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/register/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henrichsen

  
Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Julie K. Nilsen, Olav Nygards vei 15, 0688 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmas@svt.uib.no](mailto:nsdmas@svt.uib.no)